

Master en Investigación y Evaluación
Didáctica en el Aula para el Desarrollo
Profesional Docente

Entre Gea y Clío: Selección y uso del libro de texto de Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Pablo Maroto Morales
Almería, septiembre de 2019

Directora: M^a del Mar Felices de la Fuente
Departamento de Educación-Didáctica de las
Ciencias Sociales

Universidad de Almería

Marín, sigue tu camino

AGRADECIMIENTOS

No quisiera comenzar mi Trabajo Fin de Máster sin mostrar mi agradecimiento a aquellas personas que me han acompañado durante su elaboración y que me han ayudado y animado a realizarlo: con sus críticas, correcciones, consejos y apreciaciones.

En primer lugar, debo agradecer a mi tutora, la Dra. María del Mar Felices de la Fuente, la paciencia que ha tenido conmigo durante las largas tutorías que hemos mantenido, sus consejos e indicaciones, así como el apoyo durante todo el proceso de preparación, diseño y redacción de este trabajo.

Seguidamente, a todas y todos los profesores de Geografía e Historia que de manera altruista dedicaron su tiempo a participar en mi investigación, en un tiempo tan poco apacible como sus vacaciones. Sin ellos, lo que aquí se presenta, habría quedado a medio hacer.

En tercer lugar, a todo el profesorado del máster por haber hecho más fácil mi labor como delegado del mismo a lo largo de estos últimos meses y haber accedido a las diversas solicitudes que desde el grupo-clase les hemos requerido.

En cuarto lugar, no me quiero olvidar tampoco de mis mecenas, Luis y Marga, sin los cuales nada de lo que se suscribe ahora mismo sería posible, una vez más – ¡y ya van tres! –; a mi hermano Miguel, cuyas incesantes ganas de estudio le han permitido aprobar sus oposiciones, esperando que su tesón me sirva, en el futuro inmediato que se abre tras este trabajo, para alcanzar ese objetivo; y a mi hermano Alberto, pese a sus malas caras e irascible carácter, por dar una sucinta lectura a algunos apartados de esta investigación y por su trabajo como preparador del primero.

En penúltimo lugar, a Uxía, por aguantar, una vez más – ¡y ya van otras tantas ocasiones! –, los soliloquios sobre el tema que yo, de forma inocente, intentaba hacer pasar por diálogos. Más aún, por el primer vistazo que le ha dado a los borradores de este trabajo, sus consejos y aportaciones. También por acceder a ser mi preparadora de oposiciones, ese arcilloso camino por el que no tendrá que volver a pasar, tras los positivos resultados del mes de julio.

Y, finalmente, a Breogán, nuestro gato, por acompañarme en unos meses complicados.

Gracias a todas y todos.

Pablo Maroto Morales,
Septiembre de 2019.

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 3 |
| 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 6 |
| 4. MARCO TEÓRICO..... | 8 |
| 4.1 <i>La investigación sobre el libro escolar en España.....</i> | 8 |
| 4.1.1 La investigación manualística desde la Didáctica de Geografía | 10 |
| 4.1.2 La investigación manualística desde la Didáctica de la Historia..... | 14 |
| 4.2 <i>La investigación sobre el pensamiento del profesorado</i> | 18 |
| 4.2.1 Selección del libro de texto | 19 |
| 4.2.2 Uso del libro de texto en el aula | 20 |
| 5. METODOLOGÍA..... | 23 |
| 5.1 <i>Diseño de la investigación.....</i> | 23 |
| 5.2 <i>Instrumento de recogida de información.....</i> | 26 |
| 5.2.1 Diseño..... | 26 |
| 5.2.2 Validación..... | 28 |
| 5.3 <i>Muestra</i> | 32 |
| 5.3.1 Participantes | 33 |
| 6. ANÁLISIS DE DATOS | 34 |
| 7. RESULTADOS INICIALES | 47 |
| 8. CONCLUSIONES | 59 |
| 9. REFERENCIAS | 63 |
| 10. ANEXOS | 74 |

1. INTRODUCCIÓN

El origen, difusión y perfeccionamiento del manual escolar¹ ha tenido lugar de forma paralela a la institucionalización y consolidación de la enseñanza pública. Las necesidades derivadas de este proceso paulatino de implantación, iniciado con la aprobación de programas de gobierno de corte liberal a lo largo del siglo XIX, supusieron que ese medio de referencia cultural elitista se convirtiese con el tiempo en el principal recurso de instrucción pedagógica de masas. Desde entonces, su estructura, forma y contenido se fue amoldando a las cambiantes especificidades y exigencias políticas, sociales y educativas de cada época, atesorando unas características propias que se han intentado ajustar gradualmente al desarrollo cognitivo de los diferentes grupos de edad para los que estaba destinado. Por ello, el libro de texto no puede ser descontextualizado del momento histórico en el que se diseña, produce y difunde, pues es en este dónde adquiere su pleno significado.

No obstante, estos cambios han sido lentos en el tiempo desde la implantación del «código disciplinar» (Cuesta, 1998) y no ha sido hasta los últimos decenios del siglo XX cuando los libros de texto han tomado la forma con la que hoy los identificamos. De hecho, no será hasta la década de los sesenta, con el cambio en la línea política de España, la crisis del positivismo científico y el viraje geográfico e histórico hacia tendencias más sociales y humanas, cuando los manuales de Geografía e Historia se empiecen a dotar de toda una serie de contenidos y elementos que nos permiten diferenciarlos de otro tipo de obras de carácter enciclopédico. Aunque es también en este contexto finisecular cuando las nuevas corrientes psicológicas, los Movimientos de Renovación Pedagógica y el desarrollo de las nuevas tecnologías irrumpen en el panorama académico y científico para defender la existencia de toda una diversidad de recursos y materiales más adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta circunstancia ha originado un debate bidireccional de crítica-renovación que, cuarenta años después, sigue determinando que el manual del estudiante sea uno de

¹ En este trabajo se van a utilizar indistintamente los términos: manual escolar, manual del estudiante, libro de texto o libro del alumnado.

los principales materiales dentro del aula y, en muchos casos, el vector director de lo que allí se hace.

Este monopolio en la enseñanza de la Geografía y la Historia escolar desde hace casi dos siglos lo convierten en una fuente primaria de gran importancia para el estudio y la investigación sobre los orígenes, la evolución y la situación de la educación tal y como la conocemos hoy: permite conocer los contenidos concretos de una disciplina y la forma en que se han enseñado, significar hasta qué punto las reformas legislativas tienen su eco en las aulas, la relación entre el saber escolar y el académico en un momento determinado o conocer las concepciones de la sociedad sobre temas y hechos concretos en el tiempo. En definitiva, el libro de texto representa una fuente de incalculable valor para conocer nuestro pasado, nuestro presente y condicionar nuestro futuro como sociedad.

Esta manifiesta importancia del manual escolar, como origen de información y conocimiento, ha dado lugar a una gran diversificación de los enfoques y metodologías de trabajo desde finales del siglo pasado. Entre estas posibles vías de investigación, en la presente, se ha decidido abordar la cuestión a partir del principal agente educativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado de Geografía e Historia. Y es que, pese a los intentos de introducir modelos educativos que sitúen al alumnado en el centro de ese proceso (*paidocentrismo*), la realidad es que el esquema tradicional, que sitúa al docente en ese vértice (*fonocentrismo*), sigue siendo el paradigma dominante. En consecuencia, conocer su práctica, en general, y los medios materiales que emplea, en particular –prestando especial atención al uso que hace del libro de texto–, se convierte en una prioridad para aproximarnos al aula de Geografía e Historia y conocer qué sucede en ella de manos de la persona encargada de diseñar, implementar y evaluar lo que allí sucede. El objetivo de este trabajo será principalmente conocer por qué selecciona el docente un libro de texto u otro y que uso hace del mismo durante sus clases.

Para ello, se ha estructurado la presente investigación en torno a seis grandes apartados. Partimos de una justificación del tema escogido, donde explicamos las razones que nos llevan a profundizar en esta línea de estudio. Seguidamente, a fin de contextualizar teóricamente nuestra investigación, presentamos un estado de la

cuestión de las investigaciones existentes acerca del binomio libro de texto y profesorado de Geografía e Historia. En el siguiente epígrafe, explicamos la metodología de investigación que hemos seguido para desarrollar este trabajo, señalando tanto el método empleado, como el instrumento diseñado y validado, y la muestra participante. A continuación, tras la recopilación de datos mediante este instrumento, hemos dedicado dos apartados al análisis de la información y a la presentación de los primeros resultados, respectivamente, los cuales, pese a sus limitaciones por el carácter de la muestra, resultan interesantes. Finalmente, se presentan unas conclusiones generales y se proponen diversas líneas de investigación que consideramos necesarias para seguir profundizando en este tema.

2. JUSTIFICACIÓN

En nuestro caso, hace ya algunos años, durante la redacción de nuestro primer Trabajo Final de Máster (TFM), localizamos, entre una de las obras empleadas para su elaboración, un balance historiográfico de Valls (2001) sobre el manual escolar en España que nos llevó a replantearnos la finalidad de la enseñanza sempiterna de algunos contenidos de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Desde entonces, el análisis de los libros de texto ha sido una cuestión de gran interés para nosotros por lo que supone en la conformación del conocimiento histórico del alumnado. Asimismo, el año pasado, durante la redacción del TFM del Máster de Formación del Profesorado (MAES), tuvimos la posibilidad de adentrarnos en ellos y analizar su funcionalidad en el marco educativo. En ese momento, el interés giró alrededor del «pensamiento crítico» (Ennis, 1985) en los libros de texto de Historia de España de 2º de Bachillerato, pues queríamos conocer hasta qué punto la estructura, los recursos y contenidos de este tipo de obras permitían trabajar ese razonamiento de tipo superior y, asimismo, si esos elementos habían evolucionado en el tiempo para favorecer el desarrollo de este proceso cognitivo.

Dando continuidad a estos intereses, hemos de señalar que, en un primer momento, la presente investigación se planteó como objetivo conocer si el manual

escolar permitía trabajar el «pensamiento histórico» (Domínguez, 2015). Sin embargo, según nos adentrábamos en esta línea de investigación en el marco de la Didáctica de la Historia, fuimos conscientes de que podíamos intuir de antemano la respuesta a nuestro interrogante, pues al tratarse el «pensamiento histórico» de un tipo de razonamiento de reciente conceptualización, al que son ajenas las editoriales mayoritarias y buena parte de los profesores de enseñanzas medias en servicio –por la formación inicial docente recibida²–, el desarrollo de este tipo de pensamiento se presagiaba limitado. Afortunadamente, desde hace algo más de una década, esta tendencia está cambiando desde la formación inicial del profesorado, tanto en los Grados de Educación como en el Máster de Profesorado de Secundaria, ya que los planes formativos ponen el énfasis en estrategias pedagógicas de carácter humanista y crítico-reflexivo, que desarrollen adecuadamente el «pensamiento histórico» y que posibiliten una enseñanza de las Ciencias Sociales menos positivista y más acorde con los postulados psico-pedagógicos y las demandas de la era de la información, como quedó recogido en su *Libro Blanco* (2004)³.

Nuestras sospechas se confirmaron cuando, tras revisar algunos estudios que analizaban las actividades de los manuales escolares para determinar si permitían trabajar el «pensamiento histórico», concluían que la mayoría de ellas exigían de poco esfuerzo cognitivo, que sólo posibilitaban acceder a sus primeros niveles y que era necesario introducir otro tipo de cuestiones que sí desarrollasen este pensamiento (algunos de los trabajos más recientes al respecto son, entre otros, Bel, Colomer & Valls, 2019; Bernhard, 2018; y Casanova, 2018). Teniendo en cuenta estas afirmaciones, y considerando que el uso del manual por parte del docente puede ser muy distinto, nos planteamos dos cuestiones principales, una más general

² Por un lado, en nuestro TFM del MAES, tuvimos la posibilidad de ver los limitados cambios que han sufrido este tipo de obras desde principios del siglo XX. Por otro, en los últimos meses, se ha tenido la posibilidad de preguntar a diversos profesores de enseñanza secundaria en servicio sobre la cuestión y ninguna sabía lo que era el «pensamiento histórico». Finalmente, existen trabajos que hablan de la buena acogida de la introducción del «pensamiento histórico» en los programas del máster de profesorado de algunas universidades españolas, como las de Murcia y Zaragoza (Rivero & Molina, 2018). Sin embargo, estos datos no son representativos de la realidad de esta titulación a nivel nacional, pues estos centros cuentan con importantes grupos de trabajo que han investigado sobre esta cuestión en los últimos años.

³ Cabe señalar, no obstante, que, a la luz de las recientes investigaciones de Sáiz & Gómez (2014 y 2016) para los Grados de Educación Infantil y Primaria, y de Sáiz & López (2014) para el MAES, a partir del análisis de relatos elaborados por el estudiantado, lo cierto es que los resultados no son muy positivos en lo que respecta al nivel de desarrollo de su «pensamiento histórico» y, en consecuencia, a sus competencias para trabajarlo adecuadamente con su futuro alumnado.

y otra más particular: ¿Sabemos el uso que hacen los profesores de Geografía e Historia del libro de texto en sus aulas? ¿Qué tipo de actividades o recursos del manual suelen utilizar? Consideramos de importancia estos interrogantes no solo porque nos permitirán conocer la relación que se establece entre el profesorado y el libro de texto, sino también, porque podremos entrever en qué medida el docente contribuye al desarrollo del «pensamiento histórico» de su alumnado.

Sendos interrogantes nos motivaron a dar un giro a nuestra investigación y empezamos a buscar trabajos sobre el docente y su práctica de aula, dándonos cuenta rápidamente de que se trataba de un tema escasamente estudiado, que ha sido reclamado en las últimas décadas por un gran número de investigadores e instituciones a nivel nacional (Cuesta, 1998; Güemes, 1994; Martínez, Urquijo, Valls, Yagüe & Crespo, 2008; Merchán, 2002; Molina, Alfageme & Miralles, 2010; Prats, 2012; Puellés, 2000; Ramiro, 1998; Real Academia de la Historia, 2003; Valls, 2001 y 2019; y Martínez, Valls & Pineda, 2009), europeo (Bernhard, 2018; Gautschi, 2010; Nielsen, 2013; y Sikorová, 2011), e iberoamericano (Arista, Bonilla & Lima, 2012). Además, al acercarnos a la realidad educativa de los docentes participantes en las pocas investigaciones realizadas hasta el momento, nos fijamos en que se sabía muy poco también sobre cómo se seleccionaban los libros de texto y la influencia que esto podía tener en su empleo. Y, más aún, si se tiene en cuenta que, en ese mismo tiempo, se han editado numerosos ensayos que han propuesto herramientas de análisis para que el profesorado pueda elegir el “mejor” libro de texto, como los de Prats (2012) o Sandoya (2009).

Por todo ello, nos surgieron algunas preguntas más: ¿cómo podemos hacer algunas afirmaciones sobre el libro texto si desconocemos el uso real que se hace del mismo? ¿cuánto tiempo lo emplea el docente y cuándo? ¿qué recursos textuales o paratextuales se utilizan? ¿por qué y para qué lo hacen? ¿qué criterios les llevan a primar la utilización de unos u otros?, o ¿qué hace bueno o malo a un manual según los profesores o profesoras?

Estos interrogantes nos llevaron a plantearnos la presente investigación, con la motivación de realizar una aproximación a cómo selecciona y usa el libro de texto el profesorado de Geografía e Historia en la ESO, un período de gran importancia en el desarrollo de las alumnas y los alumnos, además de constituir el primer

acercamiento de una forma más específica a ambas materias, es decir, a la construcción de su «pensamiento geográfico e histórico». Por su parte, el Bachillerato, aunque conforma una etapa decisiva en el desarrollo de los adolescentes y en el conocimiento geográfico e histórico con el que encaran su madurez, consideramos que la cercanía de la prueba final de etapa determina en gran medida el uso del manual escolar que se hace en la misma. La mayoría de pruebas de etapa siguen configurándose a partir de la enumeración de preguntas sobre contenidos concretos de los temarios de 2º de Bachillerato, pues son escasas, todavía, las pruebas que requieren algo más que la memorización y repetición de esos compendios curriculares (Souto, Fuster & Sáiz, 2014).

En definitiva, con el presente TFM pretendemos adentrarnos en un camino poco transitado, esperando, quizás de forma demasiado ambiciosa, esbozar un pequeño sendero que nos permita, en un futuro, conocer mejor el uso real que se hace del libro de texto en el aula y las razones que llevan a la elección de uno u otro manual por parte de los docentes de Geografía e Historia. Este conocimiento nos posibilitaría deconstruir las prácticas de aula en torno a este importante material curricular, facultándonos para actuar a diversos niveles. En primer lugar, ayudaría a analizar si esas prácticas de uso, por parte del profesorado, son adecuadas o no para que el estudiantado desarrolle su «pensamiento geográfico-histórico» y poder, así, realizar propuestas de mejora para su praxis. En segundo lugar, podría servir de guía para proyectar y desarrollar futuros programas de formación inicial en los que enseñar, al futuro profesorado de Geografía e Historia, a hacer un uso crítico del libro de texto y, de este modo, que pueda disponer convenientemente del mismo. Finalmente, conocer cómo opera el docente con el manual escolar, nos concedería la posibilidad de proponer a las editoriales cambios sustanciales en su estructura, forma y contenidos para que se pudiese enriquecer la práctica educativa.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los párrafos precedentes, establecemos la pregunta de investigación que vertebra este Trabajo de Fin de Máster: ¿Cómo selecciona el profesorado de Geografía e Historia de secundaria el libro de texto, y qué uso hace

del mismo en el aula? Pese a que puede tratarse de una pregunta demasiado genérica, se han elaborado toda otra serie de preguntas menores, tanto generales como específicas. Estas preguntas nos permitirán, poco a poco, reconstruir una respuesta a la luz de los resultados obtenidos -aunque sea de forma aproximativa-, además de ofrecernos una visión más holística sobre los recursos y materiales de enseñanza-aprendizaje empleados en el aula por los docentes de Geografía e Historia de ESO, en especial, el libro de texto, y las motivaciones que determinan su uso.

Las cuestiones formuladas son las siguientes:

- ¿Cómo se selecciona el libro de texto en los centros educativos españoles?
- ¿Qué criterios se siguen para su elección? ¿Están sujetos a normas del Departamento o a la visión parcial o conjunta de sus profesionales?
- ¿Cuál es la participación e implicación del profesorado en esta elección?
- ¿Cómo llega a ellos la oferta editorial?
- ¿Hasta qué punto los docentes utilizan la diversidad de materiales existentes y, entre ellos, el libro de texto?
- ¿Qué uso hacen del libro de texto? ¿Por qué hacen este uso del mismo?
- ¿En qué elementos del libro de texto se suelen apoyar más para su docencia? ¿Por qué emplean estos elementos y no otros?
- ¿Existe alguna relación entre formación y uso del libro de texto? ¿Entre experiencia y uso? ¿Entre la intervención en la selección del mismo y su mayor o menor uso en la práctica educativa?
- ¿Qué ventajas supone para el docente el uso del libro de texto en su práctica de aula? ¿Qué inconvenientes?
- Y, finalmente, ¿qué mejoras creen que sería necesario implementar en la búsqueda de “el libro de texto ideal”?

A través de todas estas preguntas, aspiramos a un gran objetivo cómo es conocer mejor el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Geografía e Historia, merced a la selección y empleo que hacen los docentes del principal material curricular. Desde finales del siglo pasado, se ha abogado porque la enseñanza de estas disciplinas, no debe ser la simple memorización y repetición

de toda una serie de personajes, lugares, hechos o accidentes, sino que debe incluir, necesariamente, los fundamentos básicos de la investigación geográfica e histórica. Por ende, se debe de facultar al alumnado para ser capaz de comprender y adquirir procedimientos básicos y toda una serie de aptitudes y habilidades que le permitan acercarse al «pensamiento geográfico e histórico». En esta coyuntura, el libro de texto como principal material curricular, durante décadas, se convierte en un elemento diferencial para acercarnos a la enseñanza de la Geografía y la Historia en la educación obligatoria, después de que se cierre la puerta del aula.

4. MARCO TEÓRICO

Pese a las consideraciones previas, lo que aquí se presenta no es un tema *ex nihilo*, sino que es deudor de las investigaciones desarrolladas desde finales del siglo pasado por diversos investigadores e investigadoras sin cuyas aportaciones al campo de la Educación y de la didáctica de las Ciencias Sociales, en general, y de la Geografía y la Historia, en particular, habría sido imposible la realización de este TFM. La deuda contraída con la mayoría de ellas y ellos, pese a la mayor o menor influencia que hayan podido tener sus estudios en el presente trabajo, nos obliga a que antes de adentrarnos en nuestra investigación nos acerquemos de forma somera a sus propuestas. Para ello, es necesario que profundicemos en cómo se han desarrollado estas investigaciones, teniendo en cuenta que nos enfocaremos principalmente en dos líneas de trabajo que se corresponden con las dos cuestiones principales presentes en nuestro trabajo: de un lado, el análisis del contenido de los libros de texto de Geografía e Historia y su selección, y del otro, el pensamiento del profesorado en relación a su práctica y a los recursos materiales que emplea.

4.1 La investigación sobre el libro escolar en España

La investigación sobre los manuales escolares permaneció olvidada por la pedagogía tradicional hasta las últimas décadas del siglo pasado, editándose hasta

entonces trabajos esporádicos sobre el tema. Será a partir de 1970 y 1980 cuando esta cuestión empiece a recibir el interés científico, al producirse durante este período toda una renovación en el desarrollo de los estudios relacionados con la Historia de la Educación que tuvo “importantes consecuencias sobre las líneas de investigación emprendidas y sobre los enfoques y métodos utilizados para desarrollarlas” (Tiana, 1999, p. 101). Prueba de este cambio y del creciente interés por este campo de investigación será la celebración de los primeros congresos sobre manualística educativa, celebrados en la ciudad de Sevilla en 1988 y 1989; y la creación poco después, en 1992, del proyecto MANES, una institución interuniversitaria que nacería con el objeto de estudiar los libros escolares de España de los siglos XIX y XX, a semejanza de los proyectos impulsados en las décadas anteriores en Francia y Alemania de manos del *Institut National de Recherche Pédagogique* y el *Georg-Eckert-Institut*, respectivamente, que abrieron nuevos caminos para la investigación de la Historia de la Educación y el currículo a partir del estudio de los libros del estudiante (*Ibidem*).

Pese a este contexto general, en ese tiempo la importancia de esta línea de investigación ha variado según las disciplinas escolares y el interés de sus respectivas didácticas⁴. El caso de la Geografía e Historia es un buen ejemplo de esta diversidad y la producción científica posterior ha seguido esos cauces, siendo pocos los trabajos que han intentado aunar ambas disciplinas⁵. Así, mientras en la investigación sobre Didáctica de la Geografía los estudios han sido escasos y han aparecido de forma escalonada en el tiempo, en el campo de la Didáctica de la Historia es una línea de trabajo asentada desde aquellas fechas. Una simple búsqueda en el portal de difusión científica *Dialnet* bajo los parámetros, “libros de texto Geografía” y “libros de texto Historia” es sintomática de esta dicotomía, si

⁴ Son de capital importancia en este primer contexto los estudios sobre los orígenes y evolución de la Geografía e Historia como disciplinas escolares. Teniendo que destacar, para la Geografía, el papel de Horacio Capel al frente de la Cátedra de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona y de la colección *Textos de Apoyo* de la revista *Geocrítica*. Y, para la Historia, los trabajos de Ignacio Peiró y Gonzalo Pasamar desde la Universidad de Zaragoza; Cuesta Fernández desde Salamanca y la serie de *Referentes* de la editorial Akal, dirigida junto a Juan Mainer; y, por último, a Escolano Benito desde la Universidad de Valladolid.

⁵ Sólo el auge de la investigación sobre el Patrimonio desde hace ya algunos lustros ha favorecido estudios transversales a la disciplina. Véase, entre otros, Cuenca & Estepa (2003) o Cuenca & López (2014). Creo que podría quitar estos trabajos o citar sólo a los autores como en el párrafo anterior. Y así me ahorro dos citas.

bien los datos no pueden ser tomados como representativos: frente a los 3504 registros que aparecen sobre estudios relacionadas con los manuales de Historia, no hay ni una décima parte de investigaciones sobre el campo geográfico (291)⁶.

Este desequilibrio nos obliga, por tanto, a acercarnos de forma separada a los estudios que han analizado los manuales desde la perspectiva de la Geografía y de la Historia.

4.1.1 La investigación manualística desde la Didáctica de Geografía

En el caso de la enseñanza de la Geografía, a partir de la década de 1980, el interés por las investigaciones sobre esta disciplina escolar aumentó y esto se vio reflejado en el desarrollo de una gran variedad de estudios sobre recursos y materiales educativos, apareciendo temáticas tan variadas como la fotografía, las imágenes y diapositivas, los medios audiovisuales, los ordenadores, el cine, los juegos geográficos y de simulación, el trabajo de campo, los itinerarios, los mapas, las estadísticas, las fuentes literarias y documentales, los laboratorios o los gabinetes (Sánchez, 1996). Pero en casi ningún caso, sorpresivamente, se abordó la cuestión de los libros de texto de Geografía, pese a que en algunos de esos trabajos se hablaba de la importancia que este material seguía teniendo en la enseñanza escolar.

Cómo bien señaló Hernando (2001), el “desdén” de los investigadores hacia el estudio del libro de texto en el campo de la Geografía fue notable en todo ese tiempo, a la vez que instaba a trabajar en este sentido. Lamentablemente, su apelación, poco después de que viera la luz el informe general realizado por García & Marías (2000) sobre estas obras, no tuvo el efecto deseado. Algo llamativo si tenemos en cuenta que los resultados de este trabajo indicaban la existencia de toda una serie de errores en los mismos, los cuales podían inducir a una comprensión equivocada de algunos conceptos y recursos geográficos.

Este desinterés se ha prolongado en el tiempo, y no ha sido hasta hace poco cuando, con motivo de las relaciones entre las diversas asociaciones de geógrafos

⁶ Consultas realizadas por última vez el 22/08/2019.

iberoamericanas, han empezado a aparecer de forma sistemática los primeros trabajos sobre esta cuestión en España. Dos evidencias de esta apatía por parte de la comunidad de geógrafos españoles y de la importancia de la relación con los países íberos pueden verse en los congresos organizados por el Grupo de Didáctica de la geografía (GDG) de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) y en la revista *Didáctica geográfica*. En el primer caso, en relación a las Jornadas Nacionales (I-IV), después Congresos (V-XII), celebrados sucesivamente de manera no reglada desde finales de la década de 1980, del más de medio millar de comunicaciones y ponencias publicadas sólo siete han versado íntegramente sobre el libro de texto. De ellas, cuatro han sido realizadas por investigadores foráneos (Claudino, 2010; Da Silva & Richter, 2016; Emerson, 2016; y Soloviova, 2000) y tres fueron firmadas por españoles; la edición de estas últimas, además, está separada por casi dos décadas (Climent, Ruíz & García, 1998; y Martínez & López, 2015 y 2016). En el segundo de los casos, de entre los 30 números sencillos y dobles⁷ que han visto la luz de la revista *Didáctica Geográfica*, sólo siete de los más de cien artículos publicados han tratado sobre este tipo de obras educativas; tres centradas en el ámbito lusófono (Gonçalves, 2017; y Rodrigo, 2005 y 2006) y cuatro en el hispano (Raja & Miralles, 2014; Ramos & Calonge, 2014 y 2016; y Vera & Lázaro, 2010).

Pese a este desolador contexto, entre los pocos estudios que se han publicado relativos a los manuales desde la vertiente de la Geografía, podemos identificar tres grandes líneas de trabajo en relación a los objetivos de investigación: adaptación curricular, contenidos y recursos paratextuales de los libros de texto.

En cuanto a la primera vía, hay que destacar aquellos trabajos que surgen con motivo de los diversos procesos de reforma educativa que han tenido lugar desde finales del siglo pasado, y cuyo objetivo ha sido determinar su adaptación ante estos cambios legislativos. Dentro de estos, Juste (1985) analizó las actividades de las diferentes materias de EGB, con la finalidad de conocer si se ajustaban a las exigencias de los Programas Renovados de 1981. En la misma línea, García & Marías (2000), en su trabajo ya citado, prepararon y redactaron para la AGE un informe sobre el libro de texto en las enseñanzas medias, siendo el trabajo más

⁷ Se tienen en cuenta los números de las dos etapas de la revista (1977-1986 y 1997-actualidad).

completo sobre el tema hasta el momento. Por su parte, López (2006) se centra en analizar la evolución de la legislación educativa de 1954 a la LOGSE, en relación a los libros de texto de ESO. Este es también el *leit motiv* del trabajo de Vera & Lázaro (2010), quienes se han centrado en el análisis de las obras destinadas a 2º de Bachillerato desde la promulgación de la LOE. Pasando del ámbito nacional al regional, debemos destacar los trabajos de Climent, Ruiz & García (2001), alrededor de la CC.AA de Aragón y de cómo esta es presentada en los manuales escolares; y, asimismo, Genovart (2017) ha hecho lo propio para las Islas Baleares, aunque a partir de un estudio más completo que también se ha centrado en las concepciones del personal docente.

Gracias a este tipo de estudios sabemos que ha existido siempre, al menos en un primer momento, una cierta desconexión entre los manuales escolares y las diversas reformas educativas. Algo sorprendente pues, por norma general, estos libros se han estructurado siguiendo los diversos puntos recogidos en el currículum oficial, siendo muy pocas, por lo tanto, las empresas que han optado por presentar proyectos didácticos alternativos. Asimismo, pese al largo y arduo trabajo que supone la preparación y redacción de una obra de estas características, la gran parte de las mismas presenta toda una serie de errores conceptuales, formales y estructurales que dificultan la comprensión por parte del alumnado del «pensamiento geográfico».

Respecto al segundo de los elementos citados, se trata de estudios que se han acercado a los manuales escolares para observar el tratamiento que se hace de determinados temas pertenecientes al conocimiento geográfico. Este es el caso de otro estudio de los ya citados, Climent, Ruiz & García (1998), que rastreó la presencia de errores conceptuales en la materia de Conocimiento del Medio en Educación Primaria; y el de Martínez & García (2003), que analizó las definiciones de materia, animales y vegetales entre ese nivel educativo y la ESO. El resto de las publicaciones adscritas a esta línea pueden dividirse según su relación con dos ramas de la Geografía: la física y la humana. En relación a la Geografía Física, habría que destacar el estudio general de Raja & Miralles (2014) para el periodo LGE-LOE; los de Martínez & López (2015) y el de Arrebola & Martínez (2017) para el cambio climático; y los de Martínez & Ávila (2014) y Ramos & Calonge

(2016) sobre el paisaje. En esta línea, Sampietro (2011) ha estudiado la presencia de contenidos relacionados con la Educación Ambiental. Por lo que respecta a la Geografía Humana, encontramos el trabajo sobre los movimientos migratorios de Molina & Saura (2014); sobre territorio e identidad, Ciscar, Santiago & Souto (2012) han examinado la idea que se desprende sobre España y Venezuela en relación a Iberoamérica y Europa, mientras que el investigador portugués Claudino (2010) se ha acercado a la presencia y trato sobre Portugal en los manuales españoles; por su parte, Nadal & Guerra (2010), dentro del proyecto canario “Enseñar África”⁸, se han centrado en la presencia del continente africano en los libros del alumnado empleados entre 1958 y 1988.

Este tipo de estudios nos han permitido profundizar en el tratamiento que se hace en los libros de texto de los contenidos geográficos. La enseñanza de la Geografía sigue presentándose como la descripción de territorios concretos y no como una ciencia que permite explicar el mundo en el que nos encontramos y actuar necesariamente en él. Por ello, no es de extrañar que se estén presentando contenidos relativos a temas éticos y cívicos de forma puntual y sin ninguna conexión con la realidad del estudiante. Tampoco lo es que la visión de Europa como una entidad territorial se haya colado en este tipo de obras, al tiempo que otras realidades han ido perdiendo fuerza. Las actividades se corresponden con el mecanicismo y la repetición tradicional, siendo escasas las actividades que van más allá. Hay un escaso empleo de las TICs para trabajar los contenidos, limitándose en muchos casos a simples enlaces a Internet. Por lo tanto, es necesario una reformulación del currículum y de los contenidos de los libros de texto para trabajar de una forma más lógica la enseñanza de la geografía.

En relación a la tercera vía de trabajo, podemos encontrar estudios que analizan los recursos paratextuales incluidos en los manuales. Sorprendentemente, se trata de la línea menos trabajada de todas, a pesar de la importancia que guarda para con la enseñanza geográfica. La cartografía ha sido analizada por Sandoya (2009), si bien ya contábamos con datos para España gracias a los estudios comparados del investigador brasileño Rodrigo (2005 y 2007); en cuanto a las imágenes, constituyen el objeto de análisis de Barreno (2006) y Pérez, Ezkurdia &

⁸ <http://www.casafrica.es/Ensenar-Africa.jsp>

Bilbao (2015), mientras que la presencia de recursos innovadores y nuevas tecnologías centran la investigación de De Miguel (2013).

Finalmente, los proyectos que han abordado el análisis de los elementos paratextuales del manual del alumnado han señalado que tanto los mapas como las imágenes desempeñan, mayoritariamente, una función ilustrativa, llegando a aparecer descontextualizadas en muchas ocasiones. Además, entre estas representaciones, destacan las de carácter estatal sobre las autonómicas y locales. Por otro lado, las editoriales se han ido poco a poco amoldando a las demandas sociales y han empezado a incorporar materiales relacionados con la TICs y han innovado en relación a la presentación de los contenidos, actividades y métodos de aprendizaje. Pese a todo esto, su presencia sigue siendo algo deficitaria. Estas situaciones hacen que se estén perdiendo recursos de gran utilidad para la enseñanza del «pensamiento geográfico».

4.1.2 La investigación manualística desde la Didáctica de la Historia.

A diferencia del caso anterior, desde la década de 1980 el interés por las investigaciones relacionadas con la educación histórica se vio reflejado en el desarrollo de una gran variedad de estudios sobre recursos y materiales educativos. Pero, si al igual que en el campo geográfico aparecieron un gran número de trabajos que se cuestionaron sobre el uso de fuentes primarias o secundarias, obras pictóricas, imágenes, cine o juegos de simulación, en ningún momento se olvidaron de la importancia que seguía teniendo el manual del estudiante dentro de su enseñanza. No es de extrañar, por tanto, que su buena acogida desde la Universidad española se haya visto reflejado en la publicación de diferentes monográficos en revistas especializadas; como *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (2000), *Revista Educación y Pedagogía* (2001), *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (2011), *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (2014) o *Historia y Memoria de la Educación* (2017).

Ante este panorama, es evidente que los campos y enfoques abiertos han sido muchos en el tiempo. Pese a ello, al igual que en el anterior caso, se pueden

distinguir varias líneas de investigación bien definidas: contenidos, recursos paratextuales y, recientemente, competencias.

En relación a la primera cuestión, los estudios pueden a su vez subdividirse en dos vertientes. De un lado, aquellas ediciones que se han encargado de analizar periodos, hechos o personajes históricos determinados. Del otro, aquellas publicaciones que se han encargado de examinar cuestiones más transversales.

En cuanto a la vía de los contenidos concretos, hay que destacar aquellos que se circunscriben a momentos muy concretos de la historia reciente de España, principalmente de los más debatidos. En este sentido, Álvarez, Cal, González & Haro analizaron como se contó la II República (1979) y la Guerra Civil (1981) en los manuales franquistas y los primeros años de la transición; mientras que Castillejo (2008) ha analizado la plasmación del ideario franquista en los mismos, siendo la obra más completa hasta el momento. En relación a los libros de texto editados durante la democracia, Marina (2012) y González (2015) han estudiado el tratamiento de la Guerra Civil; Díez (2011) el período de la posguerra; Bel y Colomer (2017) el conflicto militar y el régimen; y, finalmente, Valls (2009) ha hecho un compendio de las tres. En relación al resto de periodos históricos, Longa (2010) ha estudiado la Prehistoria en 1ºESO; Olmos (2002) la crisis del siglo XIV e Hidalgo (2014) los contenidos referentes a la Edad Media desde la II República a la LOE para la última etapa de EP; Martínez (2016) el descubrimiento de América y la Edad Moderna para 6º de EP; Rodríguez (2016) la figura de Carlos V en EGB y ESO; y Valls (2007) la de Felipe II desde 1800 a 1990.

Respecto a la segunda vía de investigación, referida a los contenidos transversales, cabe destacar, principalmente, los trabajos sobre identidad supranacional, estatal y autonómica⁹. Respectivamente, este es el caso de los trabajos de Valls (2007) para la conciencia europea y Ortega & Rodríguez (2017) para la iberoamericana; y López (1995 y 2010), Sáiz (2017) y Valls (1991) para el nacionalismo español. Dentro de un enfoque más autonomista, Hijano (2003) para Andalucía y, más recientemente, Rodríguez, Simón & Molina (2017) para la

⁹ En este sentido, aunque no se refiere al caso español, hay que destacar el trabajo de Barton (2010) sobre la enseñanza de la Historia y la importancia que todavía tienen en muchos casos la construcción nacional en los discursos curriculares, pese a que la sociedad actual demanda más pluralismo y cosmopolitismo, exponiendo para ello el caso de diversos modelos de enseñanza de países anglófonos.

Región de Murcia. En este mismo camino, hay que destacar aquellos trabajos que han analizado el tratamiento del Patrimonio en los libros de texto, como el de González & Pagès (2005), dentro de la tesis doctoral de la primera, que analizaron la cuestión para Cataluña en ESO. En contraposición a esta visión identitaria, hay que reseñar aquellos trabajos que se han cuestionado sobre la imagen de “el otro” en los libros de texto; es el caso de las publicaciones de Beas (1996) sobre la figura de los moriscos, y de Valls (2008) y Mayoral, Molina-Luque & Samper (2012) acerca del Islam.

Esta línea de investigación sobre los contenidos textuales, ya sean concretos o transversales, nos ha mostrado como, en los manuales de Historia, el conocimiento histórico se presenta desde una óptica androcéntrica en la que priman la sucesión de hechos, fechas y personajes y la realidad político-administrativa sobre la económica, social y cultural. Unos contenidos que, además, se organizan y plantean de acuerdo a toda una serie de mitos nacionales, por lo que en el discurso histórico no se ahonda en una enseñanza plural que nos permita superar los estereotipos sobre el resto de las sociedades e individuos. Por otra parte, mientras que la incorporación de España a la UE ha llevado a la construcción de un relato de unidad con sus estados miembros, no ha ocurrido lo mismo para con otras zonas del globo, pues no existen unos intereses político-económicos detrás de estas realidades. De ahí que, pese a lo establecido en los diversos reales decretos, se hayan mantenido un gran número de tópicos e imágenes distorsionadas sobre grupos étnicos y minorías; sin olvidarnos de la omisión consciente sobre el papel de las mujeres y de los niños y niñas.

En cuanto a la segunda línea de trabajo, tenemos que referirnos a los recursos paratextuales empleados en los libros de texto y, al igual que en el caso de la Geografía, también sorprende las pocas investigaciones formuladas hasta el momento pese a la importancia que guardan para con la enseñanza de la Historia. En relación a las imágenes, Bel (2016) ha analizado el papel de la mujer; Lapeña (2017) se ha centrado en su papel a la hora de enseñar; Raussell (2016) ha observado los retratos; y, finalmente, Valls (1995) se ha adentrado en sus categorías y complejidad de usos.

Para este caso, las investigaciones han señalado que las imágenes son empleadas en su mayoría como un mero recurso ilustrativo para reforzar el contenido textual; presentando, en algunas ocasiones, información descontextualizada. Estas imágenes sirven, generalmente, para dar cabida a la visión androcéntrica de la historia, donde priman las funciones político-militares, olvidándose del resto de agentes económicos, sociales y culturales. Uno de los casos más significativo es el papel de las mujeres y los niños en el relato histórico y, si bien su presencia ha aumentado en los últimos años, en un número no desdeñable de ocasiones, son incluidos para presentar situaciones o contextos negativos dentro del discurso.

En último lugar, hay que destacar las investigaciones que relacionan los manuales escolares y las competencias históricas¹⁰, una línea de trabajo y debate dentro de la Didáctica de la Historia relativamente reciente. Es aquí donde sobresalen las publicaciones que se han acercado a la cuestión a partir de los diversos recursos y materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje y, entre ellos, el libro de texto: sus contenidos (Sáiz, 2013), las fuentes históricas (Sáiz, 2014) y sus actividades (Bel, 2017; Bel, Colomer & Valls 2016 y 2019; Casanova, 2018; Gómez & Martínez, 2017; Gómez, Ortuño & Gandía, 2014; y Sáiz, 2011). Pero también los exámenes¹¹ (Gómez, Monteagudo & Miralles, 2018).

Estos trabajos ponen de manifiesto cómo los diversos recursos presentes en el manual escolar no permiten desarrollar los distintos niveles del «pensamiento histórico». La mayoría de elementos están diseñados como refuerzo del texto. Se trata de actividades o exámenes que trabajan la memorización y repetición de lo que viene directamente significado en el libro. No existen apenas materiales que permitan ir un paso más allá, que busquen que el alumnado sea capaz de analizar y construir su propio conocimiento a partir de los rudimentos básicos del método histórico. Por todo ello, los manuales escolares, tal y como están diseñados hoy, no permiten en casi ningún caso que el estudiantado pueda desarrollar aquel tipo de pensamiento.

¹⁰ En este trabajo se van a utilizar como sinónimos los términos competencias históricas, pensamiento histórico o pensar históricamente.

¹¹ Hay que recordar que en un gran número de ocasiones los exámenes son una recopilación, más o menos fidedigna, de los epígrafes o actividades recogidas en los libros del estudiante.

4.2 La investigación sobre el pensamiento del profesorado

En cuanto al segundo eje de nuestra investigación, a pesar de que en una fecha tan temprana como 1952 la revista *Phi Delta Kappan* dedicaba su número 5 a un monográfico sobre el “Libro de texto y escuela”, recogiendo uno de los pioneros trabajos sobre la relación entre docente y manual escolar a cargo de R. E. Gross, las principales investigaciones llegarían en las postrimerías del siglo XX. Gracias, principalmente, a las conclusiones de la *Conferencia del National Council* estadounidense de 1974 (Zabalza, 1981). En esta línea, los importantes trabajos de Weiss (1978) y de Stodolsky (1981) sobre la enseñanza de las matemáticas y las ciencias sociales son una buena muestra de esto.

En los años inmediatos a la reunión, casi la totalidad de los trabajos se realizaron desde ese ámbito académico o por grupos de investigadores de este país que se trasladaron a lugares en vías de desarrollo (Moulton, 1997), llegando con cuentagotas a otros ámbitos académicos como el español. Este tipo de investigaciones sobre el pensamiento y las acciones del profesorado se manifestaron, en un primer momento, a partir de las líneas de esos trabajos sobre los materiales, abordando, a partir del estudio de caso, la práctica docente. Fue posteriormente cuando se empezaron a cuestionar sobre la forma de pensar del profesorado y la coherencia entre su forma de actuar e impartir la materia, tratándose de forma tangencial los materiales. Esto ha dado lugar a que sean pocos los trabajos que se han acercado directamente al estudio de la selección y uso del libro de texto, por parte del profesorado, en el aula de Geografía e Historia desde los años 80.

Es necesario, nuevamente, que dividamos en dos partes las siguientes páginas, por un lado, aquellos trabajos referidos a la selección del libro de texto, y, por otro, los que se han cuestionado directa o indirectamente sobre su uso en el aula.

4.2.1 Selección del libro de texto

Como ya se ha indicado previamente, las investigaciones sobre el libro de texto desde los años 80 tomaron sendas muy diferentes según los intereses y las preocupaciones de las didácticas específicas de cada disciplina escolar. La mayoría, asimismo, se han centrado en analizar los contenidos de los libros de texto o sus diversos recursos. Sin embargo, este interés por conocer el relato general de estas obras no ha trascendido del mismo modo para las motivaciones sobre por qué los profesores y las profesoras eligen o trabajan con unos manuales u otros. Y es que, hasta el momento, se trata de una línea de trabajo poco transitada por los investigadores y de la que contamos apenas con tres artículos; el de Área (1992) sobre los criterios seguidos por el profesorado de EGB, el de Gómez (2006) para el personal docente de Geografía e Historia de ESO y, principalmente, el de Burguera (2006) para esta materia en Bachillerato. Lamentablemente, esta es una cuestión también poco trabajada en nuestro entorno, donde sólo se han podido localizar otros dos estudios, uno para Noruega (Bueie, 2002 –citado en Skjelbred, 2003–) y otro para la República Checa (Sikorová, 2005).

Esta falta de información, por otra parte, no ha evitado que en ese tiempo hayan sido muchos los trabajos que han presentado el diseño de instrumentos o herramientas de análisis de libros de texto para el profesorado de Geografía e Historia. De esta forma, pese a que no contamos con excesiva información de cómo el docente elige el libro de texto, si contamos con un gran número de estudios que tratan de ayudarle a encontrar “el libro de texto ideal”, caso del trabajo clásico de Rüsen (1997). Existen toda una serie de ensayos en los que investigadores e investigadoras han construido sus propias estructuras y criterios de lo que debería ser un buen libro. Unas propuestas excesivamente generales que obligan a los docentes a analizar, estudiar y comparar la oferta editorial existente: una tarea ardua y complicada. En esta línea de trabajo encontramos desde principios de los años 80 estudios generales para la materia de Geografía e Historia (Bosch, Canals & González, 2006; Martínez, 1992; Pagès, 2006; Rosales, 1983; y Sanz, 1997); y algunos específicos, como el de Sandoya (2009) para los contenidos geográficos o el de Prats (2012) para la Historia.

Merced a estas líneas de trabajo, hoy sabemos que en los centros educativos no suele existir un documento guía para seleccionar los manuales escolares y que los docentes no suelen manejar tampoco unos principios determinados, si bien tienden a asumir una serie de factores variables para este procedimiento, como la relación con los currículos académicos, la cantidad de actividades recogidas o la visualidad de los aspectos formales. Estas líneas han sido tenidas en cuenta por las diversas propuestas instrumentales, al tiempo que añadían otras de carácter más pedagógico, relacionadas tanto con el estudiante como con el entorno del centro, pero que no son tenidas en cuentas por la mayoría de docentes. Pese a esta falta de un documento base, la elección suele llevarse a cabo por consenso del departamento didáctico, participando la mayoría de los profesores y profesoras de la disciplina, y, en menor medida, otros docentes o el director del centro. Sin embargo, esta acción colegiada, no evita que exista un reducido porcentaje de profesores que no están conformes con las obras que han de emplear. Por otra parte, la información sobre estos manuales llega, por norma general, a través del contacto directo de las editoriales con los docentes de Geografía e Historia o los compañeros. Muy pocos consultan revistas de educación y pedagogía, u otros canales.

4.2.2 Uso del libro de texto en el aula

En España, aunque encontramos algunos trabajos esporádicos sobre la cuestión, como el de Maestres (1983) –citado por Pagès, 2006–, donde se recogía una primera clasificación del tipo de profesorado según el uso que hacía del libro de texto en el aula, será a finales de este decenio cuando toda una serie de investigadores e investigadoras rompan la brecha con sus tesis y sus trabajos pre- y post- doctorales. Si bien es cierto que la mayoría de estos trabajos siguieron la línea de las investigaciones foráneas, por lo que se cuestionaron sobre las formas de actuar del docente de acuerdo con su visión de la disciplina científica, más que sobre su práctica de aula. Asimismo, al igual que pasaba con la investigación en torno al libro de texto, los estudios editados han sido casi en su totalidad referidos al campo de la Historia y no de la Geografía. Entre estos, Borrás (1988) se cuestionaba sobre

la formación histórica inicial, mientras que Alcaraz y Pérez (1990), a raíz de la reforma educativa de principios de los noventa, preguntaban a profesores de Canarias sobre su enseñanza, aprendizaje e introducción de los contenidos autonómicos.

Pese a esto, la mayoría tocaban de forma tangencial esta cuestión al preguntar a los profesores y profesoras sobre su parecer acerca de la materia y su forma de enseñar, abordando estas cuestiones a partir de metodologías cualitativas, preferencialmente, el estudio de caso. Para nuestro trabajo, destacamos los aportes de Blanco (1998) sobre el pensamiento del profesorado de Historia de Badajoz con motivo de la entrada en vigor la LOGSE en la ESO; el trabajo de Galindo (1997) sobre la enseñanza de la Historia y su didáctica para este mismo periodo; las reflexiones de Merchán Iglesias sobre el uso del libro de texto de Historia (2002) y su análisis sobre lo que ocurre dentro del aula de esta disciplina (2005). Pero, sobre todo, los trabajos de Güemes (1994) sobre el pensamiento de los docentes de Historia en ESO según el tipo de empleo que hacen del manual escolar; y el de Área (1992) sobre el análisis de los materiales empleados en el aula por el profesorado de Ciencias Sociales. En los últimos años, solo dos trabajos han indagado sobre el tema a partir de la opinión del profesorado; por un lado, Molina, Alfageme & Miralles (2010) han preguntado a los docentes de Historia sobre los materiales y, especialmente, sobre el empleo del libro de texto, y, por el otro, Genovart (2014), que ha cuestionado a los de Geografía sobre los materiales que utilizan¹². Si bien, tenemos que citar también toda una serie de publicaciones internacionales como las de Arista, Bonilla & Lima (2012), Bernhard (2018), Gautschi, (2010), Körber, Borries & Meyer-Hamme (2006) y Sikorová, (2011). Por el contrario, hay que señalar que han sido varios los trabajos que en ese mismo tiempo se han acercado a ese uso del manual escolar a partir de los recuerdos de los estudiantes. Así, Martínez, Valls & Pineda (2009), se han adentrado a partir de la realización de

¹² Se ha preferido prescindir de dos publicaciones de Ramiro (1998 y 2008), que abordan los materiales empleados en la enseñanza de la Geografía en la ESO a partir de un cuestionario entregado a su profesorado. Esto se debe a que en ambos trabajos se presentan los mismos resultados porcentuales para 11 ítems relacionados con los materiales en una muestra significativamente diferente, 55 y 70 docentes, respectivamente. La única diferencia radica en el nombre del último de los ítems (“Otros materiales” vs “Internet”). Asimismo, también se ha decidido no trabajar con dos artículos de Martínez, Souto & Beltrán (2005 y 2006) por razones parecidas, pero en esta caso relacionadas con los periodos de estudio.

diversos cuestionarios pasados al alumnado universitario, y Martínez & Alarcón (2016) lo han hecho a partir de la “huella” dejada por el estudiantado en los libros de texto de bachillerato.

El auge de este tipo de estudios no es casualidad. Los investigadores han encontrado en el alumnado universitario de magisterio y del máster de secundaria, es decir, del futuro personal docente español, un nicho de información de fácil acceso, olvidándose, por ello y pese a sus apreciaciones, de los actores que determinan el funcionamiento y desarrollo de la práctica educativa: el profesor y la profesora de Geografía e Historia. Esta realidad no ha surgido de forma natural. Durante todo este tiempo han sido muchos los investigadores que se han visto abocados a recurrir a esta fuente de información, ante el hermetismo de los docentes a permitir el acceso a sus clases a los investigadores universitarios, como manifestaron algunos doctorandos en sus tesis: las solicitudes de colaboración fueron muchas, las respuestas pocas. No es de extrañar, por lo tanto, que los trabajos sobre el profesorado de la última década se hayan centrado, de una forma desigual, en su etapa de formación inicial. Valgan de ejemplo estudios con temáticas y enfoques tan variados como los de Millán & Sant (2013) sobre la práctica de aula en magisterio; el de Verdú (2018) sobre la identidad de los futuros docentes de Historia; o el de Cuenca, Martín & Estepa (2014) sobre el uso de videojuegos en las Ciencias Sociales.

Finalmente, cabe señalar que, en relación a la investigación sobre el profesorado de Geografía e Historia, en el futuro se precisa de una mayor profundización en este campo de estudio, tan desconocido, pero a la par tan transcendente para la mejora de las prácticas docentes y de la formación inicial del profesorado. El reciente congreso celebrado en la ciudad de Murcia sobre las tesis realizadas de educación en historia es sintomático de esta necesidad. Entre las dieciocho tesis recogidas, solo dos se centraron en analizar el papel del profesorado, y en su formación inicial (Rodríguez & Moreno, 2018). Similares son los resultados ofrecidos por los estudios que desde hace poco han venido a examinar los TFM del Master en Profesorado de Secundaria, sección de Geografía e Historia, de las Universidades de Oviedo, Islas Baleares, Murcia o Zaragoza, donde son escasos los trabajos centrados en el profesorado de secundaria en activo.

A tenor de los trabajos revisados, observamos que apenas se conoce nada acerca de la práctica docente y, por ende, del empleo que hace el profesorado del libro de texto en sus clases. Sabemos por algunas investigaciones que el manual sigue siendo empleado por la mayoría de los docentes de Geografía e Historia gracias a la utilidad y funcionalidad que le encuentran para organizar sus sesiones o realizar actividades durante las mismas, pero no conocemos lo suficiente cómo lo selecciona y cómo lo usa.

Para concluir, tras elaborar este marco teórico centrado en la investigación sobre manualística y pensamiento del profesorado de Geografía e Historia, hemos observado cómo, en un buen número de ocasiones, los problemas de una son también los de la otra. Así, las dos disciplinas (Geografía e Historia) se presentan a partir de un discurso tradicional muy homogéneo, donde priman los contenidos de memorización y repetición frente a los de comprensión y análisis; las imágenes y mapas tienen una función, principalmente, ilustrativa, presentando en muchos casos errores de presentación; y las nuevas tecnologías se han ido incorporando poco a poco, pero no de una forma eficaz y práctica para el docente. Estos, a su vez, emplean el manual de forma mayoritaria porque lo consideran un medio eficiente para organizar y estructurar sus sesiones.

Resta ahora conocer con algo más de profundidad los criterios que rigen su selección y los usos que se hacen de los mismos en las aulas. Sabemos que los manuales no permiten, *a priori*, en virtud de su contenido, trabajar adecuadamente el «pensamiento geográfico-histórico», pero desconocemos si la práctica docente o el uso que se hace de los libros sí lo desarrolla. Es en este vacío donde se inserta nuestra investigación, que será expuesta en los sucesivos apartados.

5. METODOLOGÍA

5.1 Diseño de la investigación

El método más apropiado depende del problema de investigación que se le plantee al investigador, así como de la naturaleza de este (Castejón, 1995). De

acuerdo con ello, podemos decir que este estudio se enmarca en una investigación de tipo básica, que tiene por objeto indagar en una realidad determinada, sin la intención de aplicar sus resultados a problemas prácticos para darles solución (McMillan & Schumacher, 2005). El diseño o modalidad que hemos empleado para llevarla a cabo podemos definirla como una modalidad de investigación cuantitativa no experimental, ya que se pretende describir una circunstancia concreta –la selección y uso de los manuales de Geografía e Historia en la ESO–, sin ninguna manipulación directa de las condiciones que son experimentadas. Dentro de la investigación no experimental, siguiendo la clasificación de McMillan & Schumacher (2005), podemos definir la nuestra como una investigación de tipo encuesta, ya que en ella se han empleado técnicas y estrategias de recogida de datos cuantitativas de corte descriptivo, como el cuestionario.

La investigación cuantitativa en educación es uno de los métodos más utilizados para la constatación de hipótesis o la búsqueda de leyes generales. La revisión bibliográfica y los objetivos planteados, nos llevan a enmarcar la investigación de estos parámetros, ya que la finalidad de la presente investigación es poder cuantificar y evaluar una realidad concreta para después describir por qué esta se manifiesta así (Sabariego & Bisquerra, 2016).

La encuesta se nos presenta así como un método eficaz para la consecución de los objetivos de investigación propuestos y el cuestionario se convierte en el instrumento idóneo para la recogida de información. No obstante, pese a esta clara diferencia entre sendas voces -encuesta y cuestionario-, no es extraño encontrar en la literatura científica “un cierto intercambio entre estos términos” (Meneses, 2016, p. 25). Es por ello que se precisa significar a qué nos referimos cuando utilizamos cada una de estas voces. De acuerdo con la RAE, mientras la encuesta es el “conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar estados de opinión o conocer otras cuestiones que les afectan”, el cuestionario es la “lista de preguntas que se proponen con cualquier fin”. Por lo tanto, podríamos decir que la encuesta es un método de investigación que nos aporta un marco de investigación concreto en el que se busca la representatividad entre la muestra objeto de estudio y la realidad a la que pertenece,

mientras el cuestionario es el instrumento elaborado con el objetivo de recoger datos para este fin.

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos en el que aparecen toda una serie de preguntas –iguales para todos y todas de forma ordenada, y donde se recogen las respuestas mediante un sistema establecido de registro sencillo. Se trata, por tanto, de un sistema rígido que busca recopilar la respuesta de los participantes a partir de la formulación de toda una serie de cuestiones determinadas e iguales para todos y todas, intentando utilizar un lenguaje accesible para los mismos y asegurándose posteriormente la comparabilidad de las respuestas. La elaboración del cuestionario es una cuestión compleja dentro del proceso de investigación, en el que se debe recoger de una forma clara y sencilla todos los interrogantes necesarios para poder responder a los objetivos planteados. La redacción de preguntas adecuadas y pertinentes para el participante debe facilitar su consecución y no suponer ningún tipo de interferencia que impida su logro (López-Roldán & Fachelli, 2015).

El cuestionario, como técnica de recogida de información, nos ayuda a la hora de realizar una primera aproximación a una temática concreta y recabar una serie de datos a partir de los cuales poder desarrollar trabajos posteriores. Su canal de contacto y transmisión es de capital importancia, pues cada uno presenta una serie de fortalezas y desventajas que determinan, en gran medida, el modelo de cuestionario. En consonancia, para su clasificación hemos decidido utilizar los tipos de encuesta según su administración propuesto por Torrado (2016). Para nuestro estudio, la opción barajada ha sido la de elaborar el cuestionario en un soporte digital, ya que la intención ha sido diseñar un instrumento accesible para todas las personas que quisieran participar del mismo. No obstante, debemos aclarar que en un primer momento nuestro objetivo pasaba por acudir personalmente a los dieciocho IES de la ciudad de Almería para ponernos en contacto con las diferentes profesoras y profesores de Geografía e Historia de la ESO, pasando el cuestionario en formato papel.

Por diversas razones esta opción fue inviable, por lo que buscamos una vía alternativa de contacto para, al menos, contar con una pequeña muestra de participantes que nos permitiesen iniciarnos en la investigación educativa,

determinar el alcance del cuestionario elaborado, y vislumbrar, aunque someramente, la posición del profesorado acerca del tema estudiado, en aras a plantear nuevas perspectivas de investigación. En la sociedad digital en la que vivimos hoy, y ante la accesibilidad y ubicuidad que nos ofrecen, las redes sociales –y en concreto Facebook– se nos presentaron como el mecanismo más acertado para difusión del cuestionario, dada la existencia de grupos específicos en los que los docentes de nuestra materia intercambian experiencias y pareceres. Es por ello que optamos por lanzar nuestro cuestionario a través de estas plataformas.

Cabe señalar que nuestra investigación, como ya hemos indicado, se concibe como una iniciación a la misma, por lo que somos conscientes de que presenta una serie de limitaciones ligadas al objeto de estudio, al instrumento empleado, a las condiciones de su difusión y, principalmente, al volumen de la muestra. Pese a ello, hemos tratado de ser muy rigurosos tanto en el diseño metodológico de la investigación, como en el diseño y validación del cuestionario y en el análisis de los resultados. Nuestro estudio, lejos de tener pretensiones de exhaustividad, se concibe como una primera aproximación a la investigación cuantitativa en educación, y al conocimiento de las dos cuestiones planteadas más arriba, relativas a la selección y uso de los manuales escolares de Geografía e Historia. Este primer acercamiento nos permitirá entender mejor esta realidad para abordar proyectos más clarificadores y ambiciosos en el futuro.

5.2 Instrumento de recogida de información

5.2.1 Diseño

Antes de empezar la elaboración y redacción de nuestro cuestionario para el profesorado de Geografía e Historia de ESO, cuya versión definitiva se recoge en el Anexo I de este trabajo, se procedió a realizar toda una serie de fases previas.

El punto de partida fue la revisión bibliográfica sobre las temáticas del trabajo, ampliada con diversas lecturas sobre la validación y diseño de cuestionarios en Ciencias Sociales. En este sentido, debemos destacar los trabajos de Alfageme, Miralles & Monteagudo (2011), Molina, Felices & Chaparro (2016) y Verdú &

Gómez (2019). En segundo lugar, una vez vistos los cauces de algunas investigaciones precedentes, su estructura y forma, comenzamos la redacción del cuestionario siguiendo los objetivos fijados en la investigación e intentando seguir para ello la propuesta de Babbie (2012): elaborar ítems claros, evitar preguntas con dos objetivos, facilitar la participación y respuestas de los encuestados, omitir preguntas banales, introducir cuestiones cortas, evitar ítems negativos y prescindir de terminología sesgada. El resultado final fue un formulario distribuido en siete secciones de *Google Forms*¹³, las cuales pueden agruparse en una primera parte destinada a la presentación del proyecto, cinco partes principales sobre el objeto de estudio, y una final de agradecimiento. De esta forma, las cinco partes centrales son las que forman el grueso de nuestro trabajo, y a través de las cuales recogimos la información apta para la investigación. Estas secciones se desglosan del siguiente modo:

- Bloque 1: destinado a identificar al participante y conocer su formación académica (3 ítems, 7 preguntas).
- Bloque 2: basado en conocer la experiencia educativa y la situación administrativa actual del profesorado participante (2 ítems, 9 preguntas).
- Bloque 3: dedicado a conocer cómo se seleccionan los manuales del estudiante por los diferentes departamentos, la participación del profesorado en esta selección y su conformidad con la misma (3 ítems, 11 preguntas).
- Bloque 4: diseñado, por un lado, para conocer los diversos recursos y materiales empleados en el aula, y, por el otro, la vigencia y uso del libro de texto en las sesiones de Geografía e Historia (2 ítems, 10 preguntas).
- Bloque 5: destinado a recoger la opinión general del profesorado sobre las posibilidades que ofrece el uso del manual escolar y las susceptibles mejoras (2 ítems, 2 preguntas).

Los diversos apartados y cuestiones que conforman nuestro cuestionario de *Google Forms* recogen preguntas tanto abiertas -de respuesta corta y larga-, como cerradas de elección sencilla o múltiple, tipo Likert. La información que queríamos

¹³ El cuestionario diseñado puede verse en:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekDwIB_TD9C9hmdkzOYrphlV8o7c0nLq1q0oEYPL189iA9Ug/viewform?usp=sf_link

buscar en cada caso ha determinado el empleo de unas u otras, valorando para esto las ventajas y desventajas que suponía cada una.

5.2.2 Validación

Para la validación del cuestionario se recurrió al juicio de expertos, una técnica basada en la selección de un número finito de especialistas en la materia que se quiere estudiar y al que se le pregunta sobre el contenido y estructura del cuestionario (Torrado, 2016). En consonancia, enviamos nuestro instrumento a tres expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Almería, la Universidad de Córdoba y la Universidad de Málaga.

Decidimos además enviarlo a tres profesores de Educación Secundaria Obligatoria, de Geografía e Historia de la provincia de Almería, con una experiencia docente diversa. Por norma general, se suele utilizar esta estrategia una vez validado el cuestionario por los expertos académicos, y emplear esta pequeña muestra como prueba piloto (Torrado, 2016); aunque hay autores que aconsejan que esta sea más numerosa (McMillan & Schumacher, 2005). Pese a ello, basándonos en la metodología de la validación por pares, decidimos contar con estos docentes de secundaria para poder enriquecer el formulario: nadie mejor que ellos conoce lo que sucede dentro del aula y, en concreto, durante las sesiones de Geografía e Historia.

Para la validación del cuestionario, nos pusimos en contacto con los jueces expertos, a través del correo electrónico, y les presentamos los objetivos de nuestro trabajo y el proceso de diseño de un cuestionario en el que nos encontrábamos inmersos. Tras una presentación, les pedimos que cumplimentaran tanto el cuestionario, como una Guía de Validación, que se adaptó de la recogida en el trabajo de Molina, Felices & Chaparro (2016). La guía de validación ha constado finalmente de cinco bloques (ver Anexo II). En el primero, se preguntó a los expertos por la pertinencia de la investigación y la adecuación de nuestro cuestionario para los agentes educativos a los que va dirigido. En el segundo, se les solicitaba que indicasen la coherencia y cohesión de su estructura. En el siguiente, se demandaba señalar la pertinencia e interés de los diversos contenidos recogidos

en el cuestionario. En penúltimo lugar, se les inquiría sobre la consecución de los objetivos de investigación, merced a los diversos apartados del instrumento de recogida de datos. Y, para terminar, se pedía que diesen una visión global sobre la utilidad del cuestionario.

Es importante reseñar que en algunos de los ítems que forman parte de la guía, el montante de respuestas puede variar. Esto se debe a que, en algunos casos, los expertos han señalado dos de las posibilidades ofrecidas, o bien, a la existencia de cuestiones sin responder, lo que aumenta y reduce las respuestas asociadas a cada ítem, a seis y cuatro, respectivamente.

5.2.2.1 Valoración de los expertos y modificaciones

Tras tener en cuenta las valoraciones de los jueces expertos, se procedió a realizar las modificaciones pertinentes en nuestro cuestionario, a fin de adaptar lo mejor posible su contenido a la consecución de nuestros objetivos de investigación (ver Anexo III)¹⁴. Presentamos a continuación tanto las sugerencias realizadas, como los cambios introducidos en el instrumento.

En relación al *Bloque I. Valoración de la presentación, instrucciones e identificación del profesor y centro*, los resultados obtenidos destacan por su homogeneidad. La valoración de la mayoría de los ítems ha sido buena o excelente, excepto en el número cinco (La información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato es adecuada). Para este elemento, relativo a la confidencialidad de los encuestados, varios expertos han señalado la escasa importancia dada a la protección de datos. En relación a esto, se ha decidido modificar la estructura y redacción de la presentación del formulario, otorgándole a esta cuestión un lugar más destacado dentro de la misma. Respecto a los comentarios y recomendaciones, nos parece adecuado reseñar que uno de los expertos ha indicado la innecesidad de incluir los datos sobre el centro docente, puesto que los departamentos en muchos casos cuentan con un número reducido de profesionales, por lo que no se

¹⁴ Las valoraciones y sugerencias de los expertos a los diversos bloques del cuestionario, recogidos en la Guía de Validación, pueden verse detalladamente en el Anexo III de este trabajo.

estaría garantizando su anonimato. Ante esta apreciación, se ha dado carácter opcional a esta pregunta, dejando en manos del profesorado la elección de especificar o no su centro de trabajo.

Respecto al *Bloque II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario*, las valoraciones han ido en consonancia con el apartado anterior, no existiendo una gran disparidad entre la valoración del mismo ítem, y oscilando la mayoría de las apreciaciones entre el bueno y el excelente. Pese a esto, hemos realizado algunos cambios teniendo en cuenta las sugerencias de los expertos. En primer lugar, se ha modificado el nombre del cuestionario para que no diese lugar a error y se ha pasado de “Selección y uso del libro de texto en la ESO” a “Selección y uso del libro de texto de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)”. En segundo lugar, ante las indicaciones de los expertos y la confusión generada en algunas de sus respuestas, ya que añadían información sobre los libros de texto de Bachillerato que no se les solicitaba, se ha optado también por señalar más adecuadamente que el objeto de investigación se centra específica y exclusivamente en los manuales de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En relación al *Bloque III. Valoración de los contenidos de la prueba*, los investigadores consideran que sería necesario profundizar más en el ítem 4 (El cuestionario recoge los principales aspectos que permiten conocer adecuadamente el uso del libro de texto en las aulas, por parte del profesor), pues su valoración es entre regular y buena. En los ítems anteriores las consideraciones mayoritarias son buenas o excelentes¹⁵. En relación al cuarto ítem, sobre los aspectos que permiten conocer el uso del libro de texto, se ha optado por introducir en el cuestionario varias preguntas sugeridas por los expertos en relación al tiempo que suele emplear el profesorado de Geografía e Historia al manual en sus sesiones, y la relevancia que puede tener en su práctica el contexto del centro y del aula.

Con respecto al *Bloque IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario*, los resultados obtenidos han sido más heterogéneos que en los bloques anteriores. A pesar de que la mayoría de las valoraciones oscilan

¹⁵ Es conveniente señalar que la consideración de este apartado no ha sido algo mejor, como nos ha señalado un experto, al existir ciertos fallos gramaticales en la redacción del formulario.

entre el bueno y el excelente, nos encontramos con cinco ítems cuya evaluación sugiere que han de ser revisados y mejorados.

En primer lugar, el ítem 3 (Permite analizar la vigencia del libro de texto en las aulas), su graduación es regular o excelente, lo que hace necesario profundizar sobre este elemento. De este modo, la introducción de las cuestiones sobre el tiempo que empleamos el libro de texto y los factores que intervienen en su uso en el aula, añadidas en las consideraciones anteriores, están encaminadas en esta dirección. Tales elementos nos permiten no sólo conocer y analizar el uso que se le sigue dando al libro de texto, sino también el tiempo durante el que empleamos este recurso en nuestras sesiones, además de discernir algunos de los factores que condicionan un mayor o menor empleo del mismo.

En cuanto al ítem 5 (Permite analizar la relación entre formación académica y uso del libro de texto), la introducción de una sola cuestión sobre la formación docente se nos presentó como demasiado genérica y poco viable para conocer sus implicaciones en la utilización del manual del estudiante, tal y como demuestran las valoraciones de los expertos –entre regular y bueno-. En consonancia, hemos decidido desglosar las cuestiones en dos apartados, de acuerdo con lo recogido en la legislación vigente: formación inicial y formación permanente¹⁶.

Por su parte, en el ítem 8 (Permite analizar cómo llega la oferta editorial de libros de texto al profesorado), las valoraciones obtenidas se encuentran entre regular y bueno. Por este motivo, y ante las consideraciones de dos de los expertos, se ha decidido modificar la pregunta sobre los criterios en la elección del libro de texto. Así, se han añadido dos cuestiones cerradas de elección múltiple para el apartado 3.1 y el 3.2, donde se recogen diversos criterios lógicos sobre la elección del libro o sobre la práctica editorial. Para su redacción se han tenido en cuenta investigaciones precedentes como la de Área (1992). Estas cuestiones ofrecen además la posibilidad de conocer cómo es la relación entre algunos centros educativos y las editoriales, respondiendo así a la sugerencia de otro de ellos. En

¹⁶ «Disposición adicional novena. Requisitos para el ingreso en los cuerpos de funcionarios docentes» de la «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», en cuanto a la Formación Inicial y «Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado» en cuanto a la Formación Permanente.

consecuencia, se han ampliado los criterios sobre cómo llega la oferta editorial a los docentes. Finalmente, hemos creado un nuevo punto en el apartado 3 del cuestionario, dedicado a las editoriales. A este epígrafe se ha trasladado la pregunta sobre el manual con el que ha trabajado el profesorado este curso, y se ha recogido una cuestión sobre su opinión acerca del mismo.

Finalmente, en el último ítem (Permite conocer y analizar las propuestas de mejora del profesorado sobre el libro de texto), los resultados obtenidos han sido de lo más dispares, puesto que se encuentran entre regular y excelente. Este elemento versa sobre las propuestas de mejora del profesorado, por lo que se trata de una cuestión de especial relevancia para nuestra investigación, además de ser de gran relevancia para plantear proyectos y trabajos futuros. De este modo, ante las respuestas de los expertos, hemos decidido modificar la cuestión abierta, por una cerrada de elección múltiple, en la que recogemos algunas apreciaciones sobre el libro de texto basadas en investigaciones precedentes.

Por último, debemos analizar los resultados obtenidos en el *Bloque V. Valoración Global*. La valoración general ha sido excelente. Las recomendaciones generales abordadas al final del último bloque de la guía son, grosso modo, una recopilación de las anotaciones resumidas en los apartados anteriores. Por tanto, las consideraciones que quedan por comentar se refieren en su mayoría a cuestiones de formato y contenido que han sido tomadas en consideración, introduciéndose en el cuestionario todas aquellas mejoras propuestas por los expertos, con el objetivo de ofrecer a los posibles encuestados una experiencia de autoevaluación enriquecedora y formativa.

5.3 Muestra

Una vez diseñado el instrumento para la recogida de datos y seleccionada la técnica para su validación, queda por determinar los sujetos que van a participar en la investigación. Al conjunto de estos se les conoce como muestra y se eligen dentro de un grupo mayor de población (McMillan & Schumacher, 2005). Este tipo de técnicas puede ser de dos tipos según la probabilidad que tiene cada individuo de

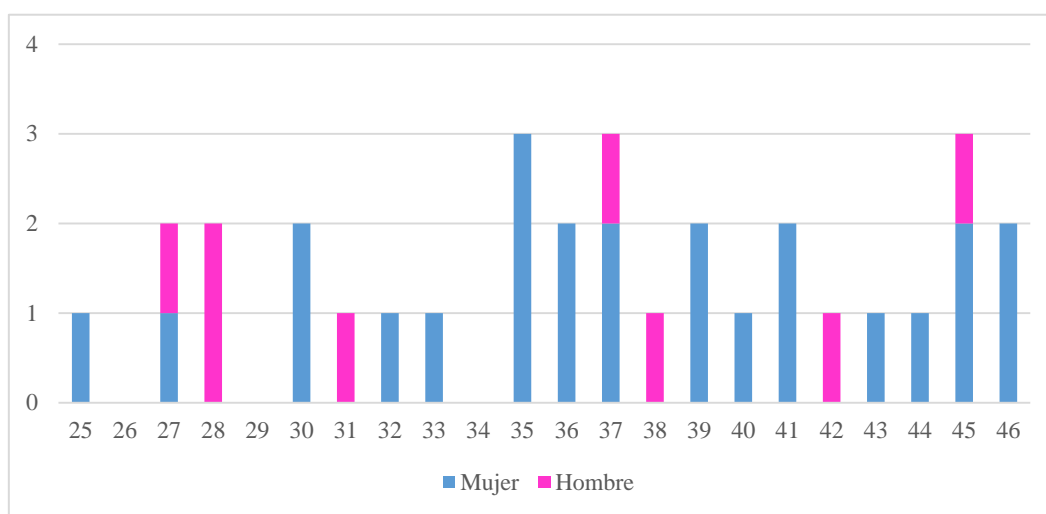
formar parte de la muestra y, por ende, pasar a ser uno de los sujetos de investigación. En este caso, el tipo de muestreo realizado ha sido probabilístico aleatorio, ya que la selección de la muestra, en este caso del profesorado de secundaria de Geografía e Historia, ha sido al azar (Sáez, 2017). Aunque, dentro del marco socio-educativo, hay que indicar que es complicado poder contar con este tipo de muestra, “al no ser fácil tener disponibilidad total de la población” (*Ibidem*, p. 65).

El cuestionario fue lanzado del 5 al 13 de agosto de 2019 por diversos grupos de Facebook de profesores de enseñanza secundaria con un número variable de participantes, recibiendo la respuesta de 39 docentes de Geografía e Historia de diversas comunidades autónomas. No obstante, hay siete de las respuestas al cuestionario que no hemos utilizado: dos de ellas porque han sido contestadas por profesores o profesoras de Bachillerato (c.1 y c.23), cuatro por tratarse de docentes que imparten tanto en educación obligatoria como postobligatoria (c.11, c.19, c.24 y c.31), y otra por impartir clase en Formación Profesional Básica (FPB), pues los objetivos educativos no son los mismos que en la ESO (c.26).

5.3.1 Participantes

El número total de la muestra ha sido, por tanto, de 32 profesores y profesoras de la ESO (n=32), cuya edad oscila entre los 25 y los 46 años de edad, siendo la media de la misma de 37,1 años. Existen grandes diferencias de participación según el sexo, como podemos ver en la *Gráfica 1*, dónde se recoge la edad y sexo de los participantes: las profesoras representan un 71,9% frente al 28,1% de los profesores.

Se trata, por lo tanto, de una muestra muy limitada para poder sacar conclusiones generales sobre nuestros objetivos de investigación. Asimismo, va a ser una visión parcial sobre la realidad de los enseñantes de Geografía e Historia, puesto que las respuestas mayoritarias se corresponden con un profesorado muy joven y con pocos años de servicio. No obstante, pese a estas limitaciones, creemos que los resultados nos pueden ayudar a realizar una primera aproximación al tema, a partir de la cual plantear interrogantes futuros.

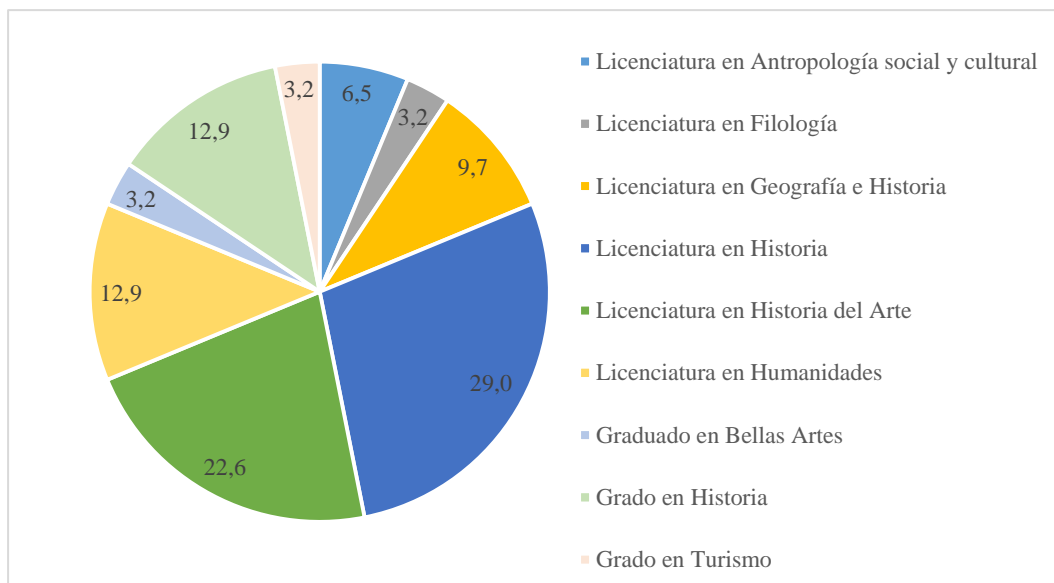


Gráfica 1: Relación de participantes según la edad y sexo

6. ANÁLISIS DE DATOS

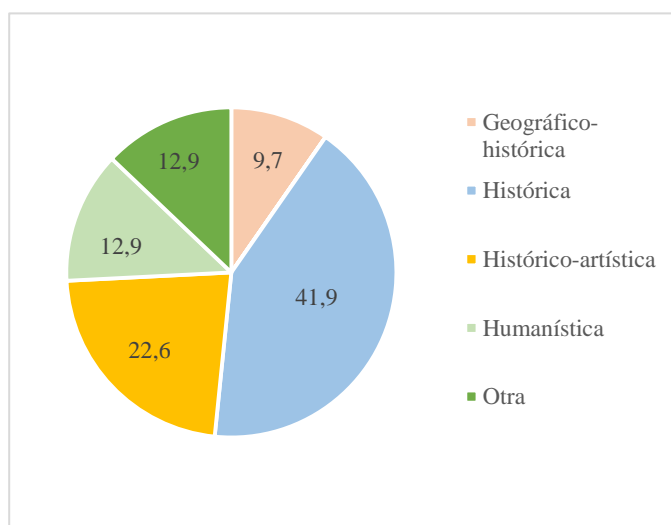
Tras analizar la información recogida mediante el cuestionario, procedemos a analizar los datos aportados, con el objetivo de dar respuesta, en los apartados siguientes, a las preguntas de investigación formuladas.

Comenzando por la formación profesional de los participantes, recogida en el *Bloque 1. Perfil profesional*, la mayor parte ha indicado tener una formación basada en los antiguos planes de licenciatura (84,4%), frente al Plan Bolonia actual (15,6%). No obstante, la formación recibida no es homogénea, existiendo hasta nueve titulaciones diferentes según el plan de estudios cursado, como puede verse en la *Gráfica 2*.



Gráfica 2: Formación inicial de los docentes

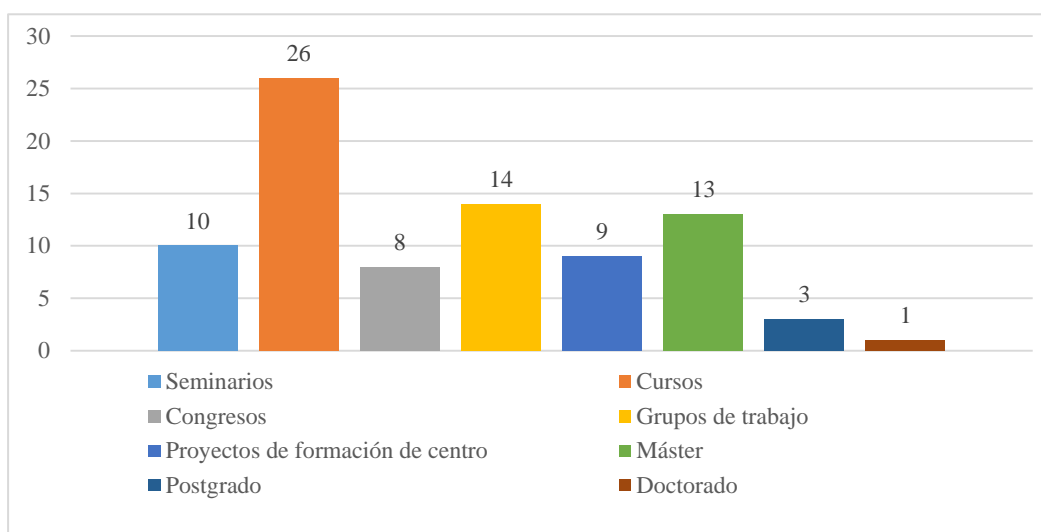
En la Gráfica 3, vemos cómo entre el profesorado encuestado prima la formación histórica sobre el resto de disciplinas (41,9%), seguida de la histórico-artístico (22,6%), la humanística (12,9%), otras (12,9%) y, finalmente, la geográfico-histórica (9,7%).



Gráfica 3: Relación de la formación inicial recibida

Esta formación ha sido completada para poder impartir clases en las enseñanzas medias a través de los planes de capacitación docente. Preguntados por esta titulación, en contraposición con los planes de estudios, registramos una menor diversidad, puesto que el 65,6% cursó el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), frente al 34,4% el MAES.

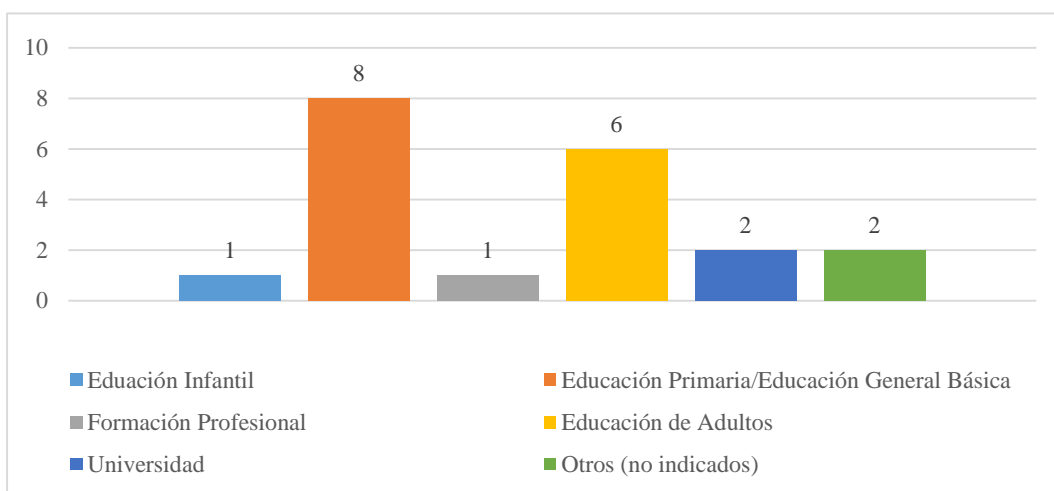
Finalmente, en la última pregunta de este bloque, se cuestionaba al profesorado sobre su formación permanente en relación a nuestro tema de estudio y la totalidad de los mismos ha indicado poseer toda otra serie de estudios (*Gráfica 4*). En primer lugar, han optado por formarse a partir de cursos (81,3%); seguidamente, aunque lejos de la anterior, grupos de trabajo (43,8%), máster (40,6%) y seminarios (31,3%). Pocos de ellos, sin embargo, han optado por los proyectos de centro (28,1%), congresos (25%), postgrado (9,4%), otra carrera (6,3%) o, muy lejos del resto, el doctorado (3,1%).



Gráfica 4: Formación continua y permanente de los docentes encuestados

Esta formación complementaria ha girado en torno a diversos temas. La cuestión ha sido respondida por 21 de las 32 persona que contestaron a la pregunta anterior, pese a que se les solicitaba que justificasen la cuestión precedente (tasa de respuesta del 65,6%). La mayoría de las respuestas han sido muy generales, por lo que poco podemos extraer de ellas, si bien cabe reseñar la realización de cursos sobre materiales y TIC (12,5%, datos relativos); másteres relativos a contenidos específicos de la historia (12,5%), al sistema educativo (3,1%) y el aula (3,1%); y otras titulaciones académicas (9,4%).

En relación al segundo *Bloque 2. Experiencia*, relativo a la práctica docente de los encuestados, su actividad profesional varía desde los 6 meses de servicio a los 21 años. Durante este tiempo de servicio, casi la totalidad manifiesta haberse dedicado a la enseñanza de Geografía e Historia (93,7%), mientras que sólo una pequeña parte afirma haberse dedicado a la docencia de otras materias (6,3%). Asimismo, debemos destacar la amplia experiencia educativa de buena parte de los encuestados, ya que el 56,3% de los encuestados ha impartido enseñanza en otros niveles educativos. Si bien, aunque nos referíamos en la cuestión a la enseñanza formal en colegios, institutos y universidades, por las respuestas de los profesores y profesoras podemos ver claramente como un gran número de ellos se han referido a niveles no formales (guarderías, academias, etc.), cuestión a la que no habíamos hecho referencia durante la redacción del cuestionario pero que también puede ser relevante. Como vemos en la siguiente gráfica (*Gráfica 5*), destaca en primer lugar la EA (Educación de Adultos) (37,5% de los que respondieron), la Educación Primaria/EGB (37,5%), seguido de FP, Universidad y otros (12,5) y, finalmente, Educación Infantil (4,2%).



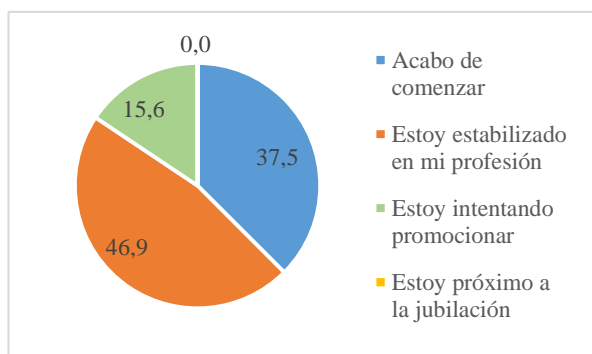
Gráfica 5: Experiencia docente en otros niveles educativos

Por otra parte, en relación a su situación actual dentro de la profesión, los datos son bastante parejos. Frente a un 46,9% que considera que está estabilizado en su profesión, un 37,5% piensa que acaba de comenzar. Algo más lejos, un 15,6% está intentando promocionar y nadie se encuentra próximo a la jubilación (*Gráfica 6*).

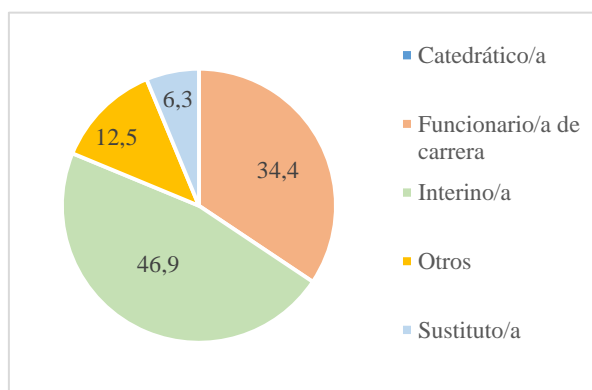
Datos que no son de extrañar, pues la mayoría de encuestados son funcionarios interinos (46,9%), sustitutos (6,3%) u otros (12,5%). Sólo algo más de una tercera parte son funcionarios de carrera (34,4%). Asimismo, hay que destacar que dentro de ese 12,5% que han señalado tener “otra” situación profesional, dos son funcionarios en prácticas, *ergo* se encuentran en su primer año como funcionarios de carrera, mientras que el resto son docentes de relevo en centros concertados (Gráfica 7).

Finalmente, como se ve en la Gráfica 8, casi la totalidad de los docentes que han participado en la encuesta trabajan para la administración pública (84,4%), mientras una parte menor pertenecen a centros concertados (9,4%) o privados (6,3%).

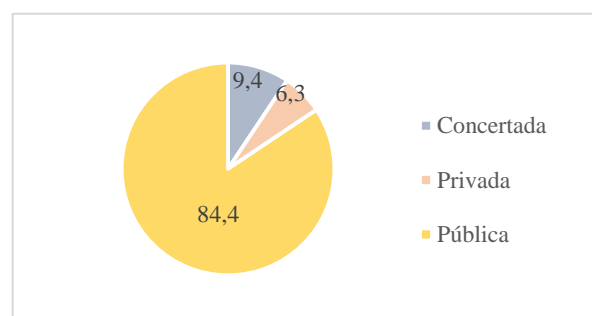
Respecto al *Bloque 3. Selección del libro de texto*, en cuanto a la primera cuestión de cuándo y cómo se elige, pese a tratarse de una doble pregunta, no todos han respondido a ambos ítems del interrogante. En relación a la primera, ha respondido el 56,3%; este porcentaje puede desglosarse entre aquellos que señalaron que se hacía a finales de curso anterior (31,2%), a principios de curso (15,7%) y quienes lo ignoraban (9,4%). Por su parte, en cuanto al mecanismo seguido para la elección, la cuestión ha sido respondida por un 65'6% del total de encuestados, destacando entre ellos quienes participan de la misma mediante la



Gráfica 6: Situación profesional



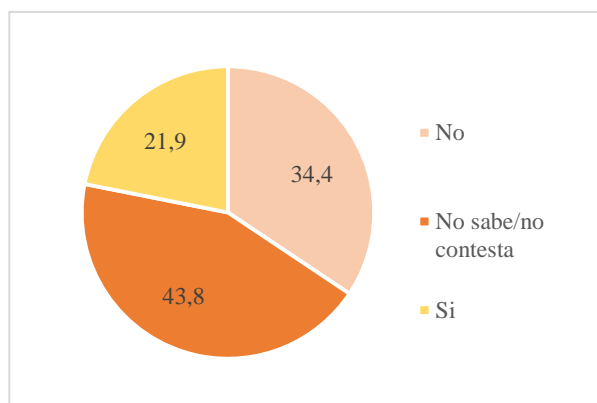
Gráfica 7: Condición administrativa



Gráfica 8: Administración centro de trabajo

reunión departamental (50%), seguida de aquellos que ignoran el procedimiento (9,4%), quienes lo escogen de forma colegiada en el claustro (3,1%), y quienes avalan la elección hecha por el director del centro educativo (3,1%). De estos datos hay que destacar, que los encuestados que dicen ignorar la forma de selección son todos docentes de instituciones públicas; mientras que las dos únicas opciones de elección particular se corresponden con procedimientos realizados en centros concertados o privados.

La selección de esos libros de texto, de acuerdo a las respuestas de los participantes (*Gráfica 9*), se hace según el 34,4% sin seguir unos criterios fijos, frente al 21,9% que sí lo eligen de acuerdo a un método predefinido. No obstante, un 43,8% desconoce si la selección tiene algún fundamento establecido.



Gráfica 9: Existencia de criterios fijos para la selección del libro de texto

Los criterios mayoritarios que inclinan la elección hacia una u otra obra, según el parecer de los encuestados, sepan o no sobre la existencia de un método *ad hoc*, son los siguientes: su relación con el currículo (68,8%), la variedad de recursos que incluye (56,3%), las actividades recogidas (56,3%), y los aspectos formales (50,0%). Con menos de la mitad encontramos la metodología de enseñanza (43,8%), la existencia de un lenguaje accesible para el alumnado (40,6%), la extensión de los contenidos (33,3%), la introducción de planteamientos innovadores (28,1%), y la relación con el contexto educativo (15,6%). De forma muy minoritaria, debemos destacar la autoría del texto editorial (9,4%), el empleo de bibliografía actualizada en su redacción (6,3%), y las acciones sociales de las editoriales (3,1%). Dentro de los criterios no señalados, destacar que uno de los participantes ha indicado la relevancia que para él tiene la “adaptación al currículo territorial”.

No obstante, dados los resultados previos sobre la existencia de criterios fijos o no en los centros educativos, es conveniente que descompongamos los datos

generales según este factor. Esto nos permitirá determinar mejor cuáles son los principios que rigen la selección del manual del estudiante según las directrices seguidas por cada centro. Así, en la *Tabla 6*, podemos distinguir por porcentajes cual es la relevancia de cada uno de los factores anteriormente señalados según la presencia de criterios fijos para la elección del libro de texto o no, así como la opinión de aquellos profesores que desconocen si estos existen.

| CRITERIOS | CC | SC | NS/NC |
|---|-------|------|-------|
| Acciones sociales de las editoriales | 14,3 | 0,0 | 0,0 |
| Actividades recogidas | 71,4 | 63,6 | 42,9 |
| Aspectos formales (presentación, estructura, ...) | 42,9 | 45,5 | 57,1 |
| Autoría del texto editorial | 14,3 | 18,2 | 0,0 |
| Bibliografía actualizada | 28,6 | 0,0 | 0,0 |
| Extensión de los contenidos | 42,9 | 27,3 | 21,4 |
| Lenguaje accesible para el alumnado | 71,4 | 36,4 | 35,7 |
| Metodología de enseñanza propuesta | 57,1 | 36,4 | 42,9 |
| Planteamientos innovadores | 28,6 | 27,3 | 28,6 |
| Relación con el contexto educativo | 28,6 | 9,1 | 14,3 |
| Relación currículo | 100,0 | 54,5 | 64,3 |
| Variedad de recursos | 42,9 | 72,7 | 50,0 |
| CC: con criterios; SC: sin criterios; NS/NC: no sabe/ no contesta | | | |

Tabla 6: Relación de criterios para la elección del libro de estudiante según su presencia o no en los Departamentos de Geografía e Historia de ESO

Además, es necesario que tengamos en cuenta que esa es la visión de todos y todas los encuestados, pero no de aquellos que intervienen directamente en la elección del manual escolar. La participación de los docentes en esta elección podía variar, como han reflejado los resultados. Así, el 59,4% ha señalado que interviene de la misma, en contraposición a un 40,6% que ha indicado lo contrario. Por ello, era necesario que volviésemos a preguntar a los docentes que sí participan activamente de este proceso, acerca de los criterios que siguen para la selección, de acuerdo con la lista incluida en el anterior interrogante. En primer lugar, estos han destacado la relevancia de las actividades recogidas (69,2%), la variedad de recursos didácticos presentes en el libro de texto (61,5%), su relación con el currículo (57,7%), la existencia de planteamientos innovadores (57,7%) y la metodología de enseñanza propuesta (53,8). Por debajo de la mitad, los aspectos formales (46,2%), la adecuación del lenguaje al alumnado (42,3%), la extensión de los contenidos (30,8%), la relación de los mismos con el contexto educativo (7,7%),

y el empleo de una bibliografía actualizada (3,8%). Sin embargo, es destacable que nadie dice prestar atención a la autoría del texto o a las posibles acciones sociales de las editoriales. Por su parte, dos de los docentes han señalado, en cuanto a los criterios no indicados con anterioridad, la relevancia que para su elección posee la presencia de recursos digitales (7,7%)¹⁷.

Una vez vistos estos aportes de los enseñantes, no debemos olvidar, al igual que en el caso anterior, que es conveniente separar los resultados relativos a los centros que cuentan con criterios fijos y los que no. Las respuestas de los docentes que indican que no siempre se guían por estos, se recogen en la *Tabla 7*, donde podemos ver cómo, pese a la existencia de estas pautas de análisis, un gran número relevante de profesores y profesoras ha señalado emplear otras diferentes.

| CRITERIOS | General | CC | CG1 | CSC | CG2 |
|---|---------|-------|------|------|------|
| Acciones sociales de las editoriales | 0,0 | 14,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Actividades recogidas | 68,4 | 71,4 | 40,0 | 63,6 | 88,9 |
| Aspectos formales (presentación, estructura, ...) | 47,4 | 42,9 | 20,0 | 45,5 | 55,6 |
| Autoría del texto editorial | 0,0 | 14,3 | 0,0 | 18,2 | 0,0 |
| Bibliografía actualizada | 5,3 | 28,6 | 20,0 | 0,0 | 0,0 |
| Extensión de los contenidos | 36,8 | 42,9 | 40,0 | 27,3 | 33,3 |
| Lenguaje accesible para el alumnado | 47,4 | 71,4 | 20,0 | 36,4 | 55,6 |
| Metodología de enseñanza propuesta | 52,6 | 57,1 | 20,0 | 36,4 | 55,6 |
| Planteamientos innovadores | 63,2 | 28,6 | 20,0 | 27,3 | 66,7 |
| Relación con el contexto educativo | 10,5 | 28,6 | 0,0 | 9,1 | 11,1 |
| Relación currículo | 57,9 | 100,0 | 80,0 | 54,5 | 55,6 |
| Variedad de recursos | 52,6 | 42,9 | 40,0 | 72,7 | 66,7 |
| Respuestas computadas ¹⁸ | 32 | 7 | 5 | 11 | 9 |
| <i>CC: Centros con criterios; CSC: Centros sin criterios; CG1: Criterios guía del profesorado de centros no públicos; CG2: Criterios guía del profesorado de centros públicos</i> | | | | | |

Tabla 7: Relación entre los criterios de los centros de acuerdo a los datos dados por los docentes y las pautas por las que ellos se suelen guiar

La siguiente cuestión iba en relación a cómo el profesorado se informa de la oferta editorial. Una pequeña parte afirma recibir información a través de revistas

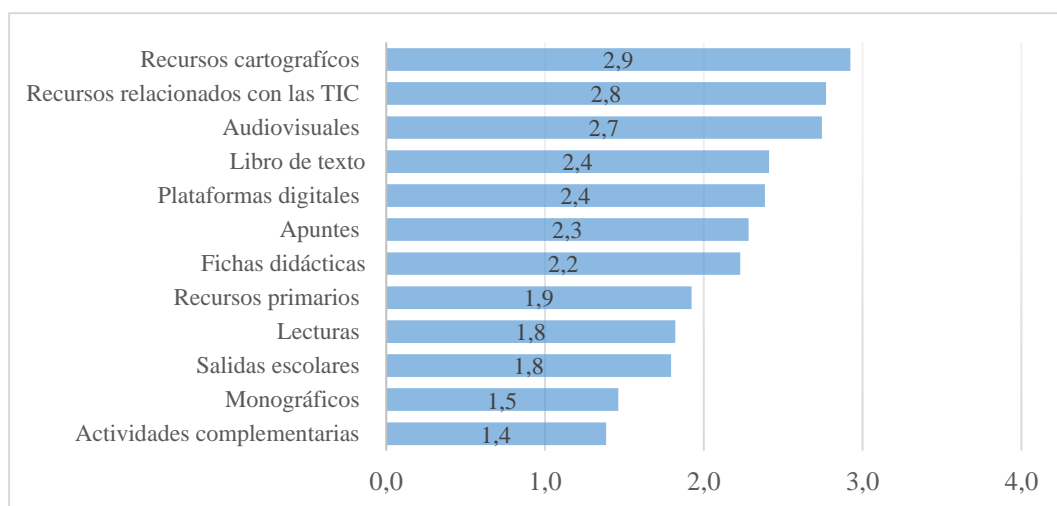
¹⁷ No se han tenido en cuenta las respuestas de dos de los docentes que han señalado que no contribuían a esta elección: se les advertía que sólo respondiesen si su contestación había sido afirmativa.

¹⁸ No todos los docentes que han señalado la existencia o no de criterios ha indicado su participación en esta elección.

de pedagogía o educación (12,8%), amistades (12,8%) y redes sociales (23,8%). Alrededor de la mitad valoran también el intercambio de información con sus compañeros de trabajo (48,7%) o departamento (48,7%), así como el conocimiento de la oferta editorial a partir de los recursos presentes en este (48,7%). Por otra parte, casi todos y todas las participantes han indicado la relevancia de los comerciales de las editoriales en este proceso (74,4%). Sólo uno de los participantes ha indicado el proceso a la inversa, siendo él quien pregunta directamente a las editoriales y pide una muestra de los productos.

Pese a todo, en último lugar, interrogábamos al profesorado sobre si estaba conforme con el manual con el que le había tocado trabajar este año. Es destacable la existencia de una gran parte del profesorado que afirma no estar contento con el libro de texto empleado (41%) o que no ha contestado a la cuestión (12,8%), frente a los que sí dicen estar de acuerdo con la elección hecha (46,2%).

Continuando con el análisis de los datos relativos al Bloque 4. *Vigencia y uso del libro de texto en el aula*, la primera de las preguntas se ha formulado con una escala tipo Likert del 0 al 4, otorgando al valor numérico 0 “nada” y al valor numérico 4 “mucho”. Los resultados se presentan en la *Gráfica 10*, destacando además que los recursos cartográficos, las TIC, los audiovisuales y el libro de texto son los únicos elementos que todos y todas las docentes utilizan, mientras que el resto no son empleados por la totalidad de los mismos.

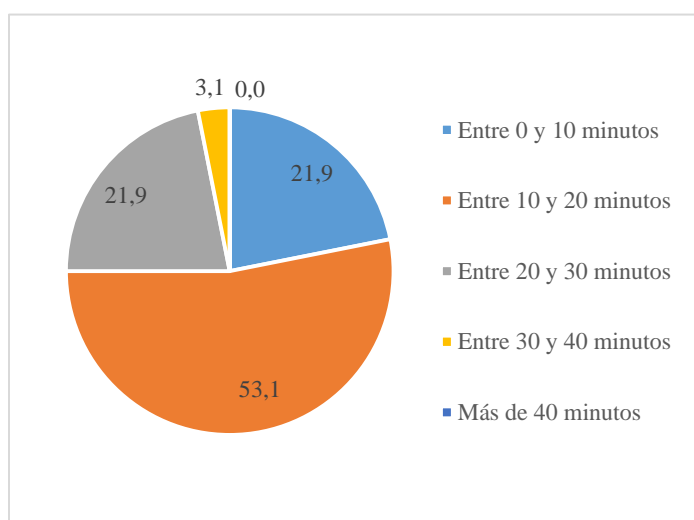


Gráfica 10: Relación de recursos y materiales empleados por los docentes de Geografía e Historia

Como puede observarse, el libro de texto está entre los principales recursos utilizados en los institutos de enseñanzas medias. Ahora bien, inquiridos por las

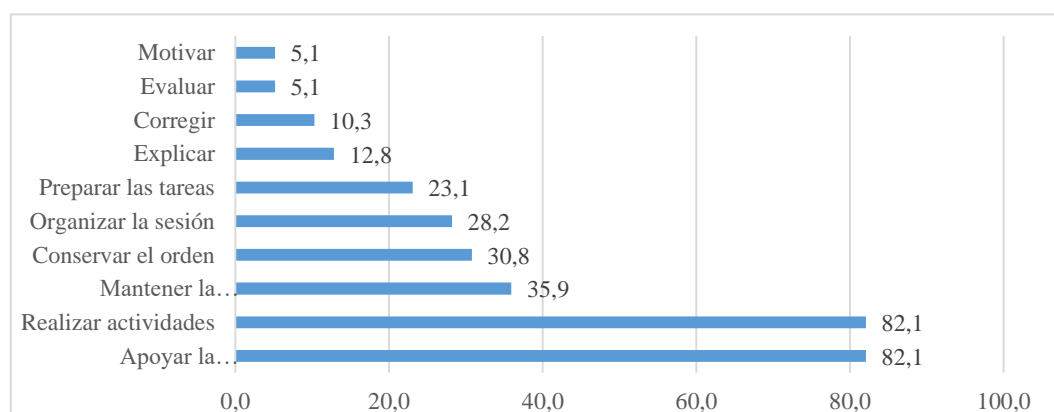
razones que le llevaban a emplear este medio, el cuestionario incluye una cuestión abierta en la que se pretendía que los profesores y profesoras reflexionasen y justificasen por qué empleaban este material, las respuestas obtenidas destacan por su versatilidad. No obstante, podemos dividirlos según aquellas que destacan factores intrínsecos o extrínsecos al libro de texto. En cuanto a los primeros, hay que mencionar aquellas que hacen hincapié en su uso por los recursos, contenidos u organización recogida (21,9%); o su opuesto, no les gustan los contenidos, su extensión o estructura (9,4%). En el cuanto a los segundos, se destaca la imposición por parte del departamento o del centro (28,1%) y su utilización como guía para el estudiantado (25%). El resto de las respuestas (14,6%) no han podido ser adscritas a ninguna de las categorías definidas con anterioridad dada la sencillez de las mismas.

Adentrándonos ya en el uso diario que suelen hacer del manual escolar (*Gráfica 11*), el profesorado ha indicado que lo suele utilizar entre 10 y 20 minutos en cada sesión (53,1%), seguido por aquellos que lo emplean entre 20 y 30 (21,9%) y los que lo utilizan sólo entre 0 y 10 minutos (21,9%). Muy alejados del resto, sólo el 3,1% ha señalado que lo utiliza entre 30 o 40 minutos.



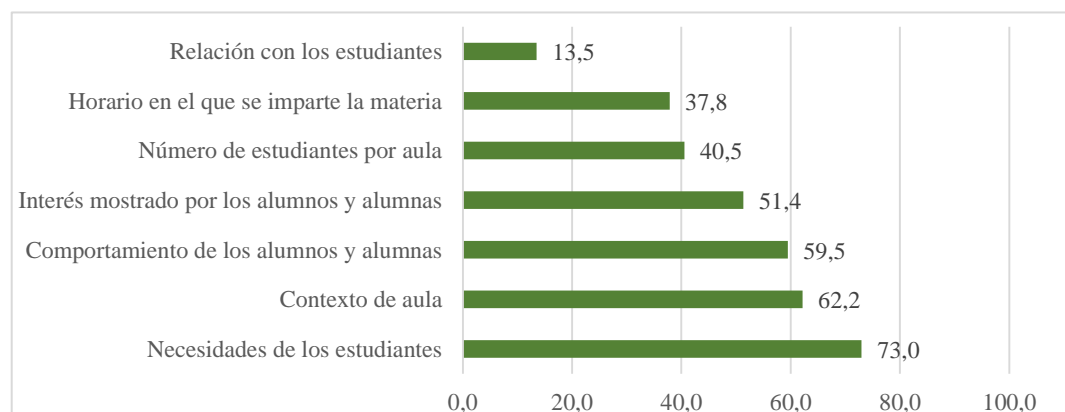
Gráfica 11: Tiempo que utilizan el libro de texto los docentes de Geografía e Historia

En cuanto al uso que se hace del mismo durante este tiempo (*Gráfica 12*), la mayoría dice emplearlo para apoyar la explicación o realizar las actividades planteadas en el mismo (82,1%); en menor grado, algunos docentes afirman que lo usan para mantener la atención (35,9%), conservar el orden (30,8%), organizar y estructurar las sesiones (28,2%) o preparar las tareas a realizar por los estudiantes (23,1%). Finalmente, muy pocos dicen apoyarse en él para explicar contenidos curriculares (12,8%), corregir actividades o tareas (10,3%), evaluar al alumnado (5,1%) y favorecer su motivación (5,1%).



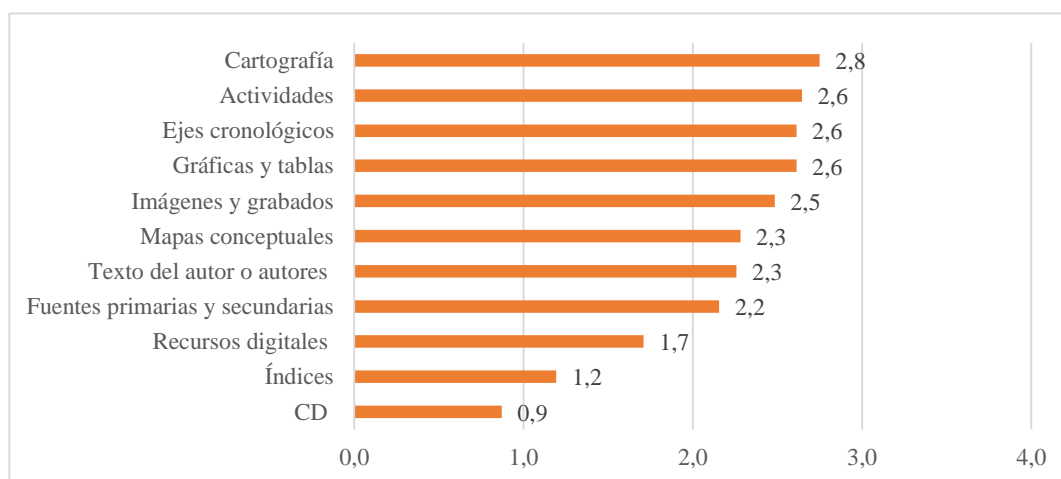
Gráfica 12: Funciones para la que los docentes emplean el libro de texto

No obstante, y como ha señalado el 94,9% de los participantes, el uso que se hace del libro de texto varía según el nivel y curso académico en el que se imparte la materia, mientras que sólo un escaso 5,1% de los encuestados ha indicado que su empleo siempre es el mismo. Según las respuestas obtenidas, como puede verse en la *Gráfica 13*, esto se debe a toda una serie de factores:



Gráfica 13: Factores que determinan el empleo del libro del estudiante por parte de los docentes

Estas circunstancias del grupo-clase y las concepciones del enseñante sobre la disciplina, limitan cuáles son las propuestas del libro de texto más adecuadas para las prácticas diarias y cuáles no. En consonancia con esto, en relación a los diversos elementos presentados por los manuales escolares (*Gráfica 14*), la totalidad de los encuestados destaca, en primer lugar, la trascendencia de los materiales paratextuales: los recursos cartográficos, ejes cronológicos, gráficas y tablas, e imágenes y grabados, así como las actividades formuladas. En menor medida señalan los elementos relacionados con las tecnologías: los recursos digitales y los CDs que apoyan al libro de texto. Entre medias, nos encontramos con los mapas conceptuales, los contenidos y las fuentes¹⁹.



Gráfica 14: Relación de los elementos textuales y paratextuales del manual escolar empleados por los docentes de Geografía e Historia.

Para concluir este cuarto bloque del cuestionario, en relación a la pregunta abierta y no obligatoria de por qué hacen este uso de los diversos elementos del libro del estudiante, la cuestión ha sido respondida por 15 de las 32 profesoras y profesores participantes (tasa de respuesta del 46,9%). Las contestaciones pueden dividirse según la utilidad práctica que el cuerpo docente encuentra en este tipo de recurso (46,7%), seguido de su empleo como un sistema de apoyo y motivación al alumnado (26,7%), y, finalmente, porque incluyen las fuentes de trabajo características de la metodología propia de las CCSS (13,3%). El resto de las

¹⁹ Pese a que era una pregunta obligatoria, alguno de los ítems ha dejado de ser respondidos por los docentes. Por lo que en algunas ocasiones los coeficientes son el resultado de dividir entre 31, en lugar de 32.

respuestas (13,3%) no han podido ser adscritas a ninguna de las categorías definidas con anterioridad dada la sencillez de las mismas.

Finalmente, en el *Bloque 5. El libro de texto ideal*, interrogados nuestros participantes en cuanto a las “Ventajas e inconvenientes” y “Propuestas de mejora que quieras añadir”, en relación a la primera pregunta, esta ha sido respondida por 19 de los 32 encuestados (tasa de respuesta del 59,4%). Aunque, como ya ha pasado anteriormente, no todos los encuestados han respondido a las dos cuestiones. Así, para el primer tema, relativo a las ventajas, son válidas 18 de las 32 contestaciones (tasa de respuesta del 56,25%); mientras que, para el segundo asunto, correspondiente a los inconvenientes, son válidas 16 de las 32 (tasa de respuesta del 50%).

Respecto a las ventajas que ofrece el libro de texto, podemos clasificar las respuestas obtenidas en cuatro grandes grupos: en primer lugar, aquellas contestaciones que hacen referencia a su papel como guía y soporte de los elementos curriculares, tanto para el alumnado como para el docente (47,4%); en segundo término, su funcionalidad como un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (47,4%); posteriormente, la variedad y versatilidad de recursos y actividades que incorpora (26,3%); y, finalmente, la comodidad y facilidad que otorga para la organización y desarrollo de la actividad docente (10,5%).

En lo que concierne a los inconvenientes destacados por el profesorado participante pueden ser agrupados en seis bloques diferenciados. En primer lugar, debemos mencionar la desconexión existente entre el libro de texto y el entorno sociocultural del alumnado (62,5%). En segundo lugar, el desarrollo de una metodología tradicional (50%). Seguidamente, la inadecuación de los manuales a la diversidad del estudiantado (37,5%), lo que no favorece el desarrollo de su autonomía (37,5%). En último lugar, la falta de adecuación, en algunas ocasiones, a su nivel educativo (18,8%) y la dependencia que su empleo genera en muchos casos, tanto para el alumno como para el docente (18,8%).

En cuanto al último interrogante, sobre posibles propuestas de mejora, esta ha sido contestada por 8 de los 32 docentes (tasa de respuesta del 25%). Las contestaciones han sido muy heterogéneas, pudiéndose introducir en cinco posibles categorías: ampliación de actividades y recursos (25%), introducción de las TIC

(25%), profundización en los contenidos (25%), creación de materiales por los docentes para acabar con el negocio editorial (12,5%) y división de los manuales en bloques trimestrales (12,5%).

7. RESULTADOS INICIALES

Teniendo en cuenta los objetivos de investigación que nos planteábamos, relativos a conocer en mayor profundidad el procedimiento de selección de los manuales y el uso que hace el profesorado de los mismos, si nos centramos en el primer aspecto, como han señalado la mayor parte de los docentes participantes, el procedimiento más recurrente para la elección del libro de texto pasa por la celebración de una reunión del departamento didáctico. En este encuentro, celebrado a finales del curso académico anterior, los miembros del mismo escogen, de un modo colegiado, cuál será el libro de texto a emplear en el siguiente curso. La realidad de los encuestados nos muestra que se trata de un método no demasiado acertado, puesto que la temporalidad de buena parte del profesorado supone un hándicap en esta elección. En muchos casos, el docente no conoce a final de curso dónde impartirá clase a partir de septiembre, por lo que su incorporación a un nuevo centro educativo al inicio de curso está, generalmente, acompañada de la llegada de un libro de texto que ellos no han escogido y que, por lo tanto, es ajeno a su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la metodología más adecuada para los estudiantes.

Por otra parte, existe también un grupo de docentes que señala que, en sus centros, esta elección se lleva a cabo a comienzo del curso, en esas semanas de septiembre destinadas a organizar y estructurar el curso académico que tenemos por delante. En este caso, la colaboración y participación de los individuos que conformarán el departamento didáctico durante el presente curso es mayor, puesto que se trata de un momento en el que el cuerpo de profesores que impartirán sesiones está ya cerrado.

Debemos señalar que algunos de los encuestados indican que el mecanismo empleado en su centro de trabajo para la elección del libro de texto no es la reunión

departamental. Por el contrario, en algunos casos se afirma que la selección editorial responde a una decisión colegiada del claustro de profesores, por lo que no se tendría en cuenta la adecuación del libro de texto a los contenidos curriculares de cada materia, objeto de conocimiento del departamento didáctico correspondiente. Asimismo, existen centros educativos –tal y como señalan algunos de los docentes participantes- en los que esta elección queda en manos del albedrío del director del mismo, ajeno, muchas veces, a la práctica docente y a los elementos curriculares de cada materia.

Tal y como manifiestan el 34,4% de los participantes, en buena parte de los centros de educación secundaria no se siguen unos criterios fijos a la hora de seleccionar el libro de texto vigente. Asimismo, existe un elevado porcentaje de encuestados -43,8%-, que desconoce si esta elección sigue algún fundamento establecido. En esta línea, sólo el 21,9% de los docentes que colaboraron en el cuestionario afirma conocer los criterios predefinidos por su departamento didáctico o centro educativo.

De estos resultados, quizá lo más significativo sea el desconocimiento del profesorado sobre este proceso. Sin embargo, debemos destacar el hecho de que buena parte de los participantes se encuentran en una situación de interinidad o temporalidad, motivo por el cual su colaboración en la selección del libro de texto está sujeta a una serie de hándicaps. Así, y en relación a lo expuesto en el apartado anterior, la asistencia a reuniones departamentales celebradas para tal fin se convierte en una utopía, puesto que debemos recordar que la asignación de destinos docentes es posterior a fin del curso académico. De este modo, es difícil para el profesorado que no está estabilizado en un centro educativo participar de este proceso y, por lo tanto, conocer y comprender los fundamentos que la guían.

Pese a ello, cada docente posee su propia opinión sobre cuáles son los criterios que sigue –o debe haber seguido- su departamento didáctico. En este sentido, debemos destacar la relevancia del formalismo y estructura del elemento textual, su relación con los elementos curriculares o la adopción de una u otra metodología educativa, por poner algunos ejemplos. No obstante, la disparidad de los resultados obtenidos –ya comentados con anterioridad- nos arrojan una realidad que ya manifestaron Bueie (2002) y Burguera (2006) en su investigación: la elección del

libro de texto no se circunscribe a una lógica pedagógica o didáctica, motivo que dificulta la elaboración de una conclusión global sobre cuáles son los criterios que guían o deberían guiar la selección del libro de texto.

Sin embargo, sí que podemos destacar una constante a todas las respuestas obtenidas para este apartado: la desconexión existente entre los criterios selectivos que el profesorado emplea o cree que condicionan la elección del libro de texto en su departamento didáctico y aquellos que él emplea para realizar esta selección. Véase a este respecto, por ejemplo, los datos relativos a la accesibilidad del lenguaje o la presencia de elementos innovadores, recogidos en la *Tabla 7*. Es, por lo tanto, una realidad paradójica, puesto que estos criterios no parecen ser elaborados teniendo en cuenta las percepciones de los profesionales de la educación, sino que, más bien, recogen unas directrices sesgadas y alejadas de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que estos docentes implementan. En este sentido, las respuestas arrojadas por los participantes parecen reflejar una dicotomía entre lo que es y lo que debería ser, motivo por el cual muchos docentes manifiestan su disconformidad con el libro de texto empleado.

Tal y como hemos indicado anteriormente, aproximadamente un 60% de los encuestados afirma participar en la elección del libro de texto, frente al 40% que se mantiene al margen. No obstante, existen grandes diferencias según la situación profesional del personal docente. Así, el 81,8% de los funcionarios de carrera manifiestan participar o haber participado en alguna ocasión este proceso. Se trata, por lo tanto, de un porcentaje muy elevado entre aquellos profesionales que se encuentran estabilizados dentro del cuerpo, en contraposición al 60% del profesorado interino que también afirma haber colaborado en esta selección. Esta diferencia descansa nuevamente, a nuestro parecer, en la temporalidad inherente a este tipo de situación administrativa, donde el cambio de centro educativo se convierte en una constante, curso a curso. Esta idea enlaza con la cuestión anterior, por lo que es conveniente redundar en la selección del libro de texto por el profesorado durante el curso anterior, omitiéndose la participación de aquellos profesionales temporales que se incorporan al centro una vez comenzado el mes de septiembre, cuando la burocracia administrativa relativa a estos menesteres se encuentra ya cerrada.

Por otra parte, la visita de los comerciales de las editoriales se nos presenta como la principal vía de la que hace uso el profesorado para conocer y contrastar la oferta relativa a los manuales escolares de su materia. En esta línea, la cesión de materiales de consulta al centro o al departamento didáctico ofrece también al profesorado una amplia gama de recursos entre los que poder escoger cuál es el más adecuado para los objetivos de aprendizaje que se persiguen con cada materia.

Asimismo, aunque en un grado menor, es relevante también la importancia que los docentes dan a sus compañeros de trabajo o departamento para esta elección, pues casi la mitad han dicho contar con las apreciaciones de los mismos. Ambos datos, parecen indicar que el profesorado suele apoyarse en los medios de difusión más tradicionales, así como en la experiencia escolar, pero no en la valoración y parecer de expertos académicos, como refleja la poca importancia que tienen las revistas de pedagogía o educación. Nuevamente, esto sigue confirmando los resultados de la investigación de Burguera (2006). Si bien los datos obtenidos para la búsqueda de información son favorables a otros factores no relacionadas directamente con el entorno de trabajo, como son las redes sociales y las amistades.

Si hay algo que podemos afirmar en este apartado es la versatilidad de recursos y materiales empleados por el profesorado de Geografía e Historia. Los resultados del cuestionario arrojan que la enseñanza de esta materia se desarrolla a partir del empleo y complementariedad de un gran número de recursos y materiales, tanto tradicionales como innovadores. El docente de esta materia se ha sabido adaptar a las nuevas corrientes y demandas sociales que abogan por la inclusión de las TICs y los recursos digitales en el aula, pero al mismo tiempo no ha olvidado la utilización de los materiales clásicos, como los recursos cartográficos, los apuntes, las fichas didácticas o el libro de texto. Las pizarras, las tablets, los móviles, el cine o los tutoriales conviven y se retroalimentan haciendo una enseñanza más dinámica.

No obstante, sorprende en una disciplina como esta, la poca aceptación de los recursos o fuentes primarias o las salidas escolares, pues son dos cuestiones de gran importancia en la enseñanza geográfico-histórica, que cuentan con importantes investigaciones que avalan su adecuación para la ESO. En el caso de las fuentes primarias incluidas en el libro de texto, aunque la investigación de Martínez & Sánchez (2016) no se ciñe a nuestro ámbito de estudio, es probable que algunas de

sus apreciaciones puedan extrapolarse a la ESO. De este modo, el reciclaje de los libros de texto puede ir acompañado de toda una serie de anotaciones o correcciones hechas por el alumnado precedente, simplificando la realización de las tareas o actividades. Esto puede obligar al docente a tener que buscar y elaborar por sí mismo nuevos materiales para el trabajo de las fuentes primarias.

Ante el interrogante: ¿por qué el profesorado de Geografía e Historia emplea el libro de texto, y cómo lo hace?, las razones han quedado abiertas, si bien podemos esbozar algunos resultados iniciales. Cabe destacar, ante todo, que existe una dicotomía muy marcada en el parecer del docente a tenor de las respuestas dadas, las cuales hemos podido clasificar según se fundamentasen en factores relativos a la idiosincrasia propia del este tipo de obras educativas.

En el primero de los casos, parte de ellos ha señalado la importancia que tienen los recursos del libro como apoyo a su docencia. Estos profesores y profesoras han señalado la adecuación del mismo para el desarrollo de sus sesiones, actuando el libro como una herramienta eficaz para estructurar u organizar su materia de una forma conveniente, así como la utilidad de los recursos que estos guardan. En un número menor, estos criterios han sido los esgrimidos por algunos docentes para no querer emplear el libro de texto, ya que pueden caer en la tentación de abusar del mismo, generándose una relación de dependencia. Esto nos une con las investigaciones de Área (1992), Güemes (1994) o López (2007), donde se recogía la importante desprofesionalización que supone este abuso del libro por parte del docente: el libro se convierte en el elemento principal, desplazando al profesor o profesora como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al segundo caso, e hilvanando con la cuestión anterior, podemos situar las otras dos razones que condicionan el empleo de este material. De un lado, aquellos profesores y profesoras que se ven abocados a emplear un libro de texto impuesto por el Departamento. Esto nos une, nuevamente, con la realidad del personal temporal de la enseñanza. Asimismo, entra también aquí en juego el papel de los padres y madres del alumnado, miembros de la comunidad educativa que, en muchos casos, se ven forzados a desembolsar una elevada cantidad de dinero para adquirir un libro de texto que no será usado durante las sesiones de la materia, por lo que suele generarse un sentimiento de frustración entre la burocracia educativa

—que impone la elección de un manual para cada materia- y la realidad docente de cada profesor. No obstante, esta afirmación no debe ser interpretada como un axioma indiscutible, puesto que debemos recordar que la administración educativa de cada comunidad autónoma es la que determina la política de préstamo o adquisición del libro de texto en las etapas obligatorias de la enseñanza, apostando en algunos casos por la gratuidad y en otros por la reducción del pago en función de la renta. Del otro lado, parte del profesorado también ha señalado que hace uso del manual del estudiante como guía docente, ya que considera que se trata un material con una estructura y organización que ayudan al desarrollo de los conocimientos de la materia. El manual se convierte, de esta forma, en una herramienta a la que el estudiante puede recurrir en todo momento, ya sea en el aula o en casa, para estudiar, trabajar o completar la información dada en las sesiones. El discente dispone, así, de un recurso en el que tiene recogida toda la información que “necesita” conocer para cada materia, con una estructura fija y sencilla que favorece su comprensión.

Por tanto, los datos que nos han arrojado los encuestados sobre las razones que les llevan a emplear el manual del estudiante no difieren sustancialmente de las conclusiones de Gautschi (2010), quien ha señalado cinco tipos de uso: guía, material didáctico, puente entre la lección y la realización de actividades, organización de las sesiones y no empleo del libro de texto.

Para qué utiliza el libro de texto en las sesiones de Geografía e Historia es quizás uno de los mayores interrogantes que plantea nuestra investigación. En este sentido, las respuestas dadas por el profesorado giran en torno a dos realidades: por un lado, su función como un elemento de apoyo a la docencia, y, por otro, su empleabilidad como un instrumento que nos ayuda a la consolidación de los contenidos curriculares.

En este sentido, debemos destacar el uso que se hace del manual escolar como un recurso para “completar” y “significar” las explicaciones del docente, es decir, como un pilar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta base, los diferentes elementos que incorpora el libro de texto servirían como materiales de apoyo para el alumnado, de forma que sea capaz de comprender por sí mismo la explicación de los contenidos, bien a partir de imágenes, tablas, gráficas

u otros recursos que presenten la información de un modo más accesible y atractivo que el meramente textual. Sin embargo, pese a este apoyo que buena parte de los docentes encuentran en el libro escolar, debemos destacar que son pocos los profesionales que emplean este recurso como un soporte para sus explicaciones, decantándose en gran medida por materiales de elaboración propia para la transmisión de los contenidos curriculares. Esto nos hace preguntarnos acerca de la viabilidad del manual del estudiante como un instrumento apropiado para la docencia, puesto que el carácter inflexible que se le supone es cuestionado por gran parte del profesorado, mostrando su preferencia por otro tipo de materiales antes que por el manual.

Por otra parte, de acuerdo con las respuestas obtenidas, el manual constituye un buen recurso para que el alumno afiance y consolide los contenidos propios de la materia. El profesor encuentra en él toda una serie de actividades y tareas que le pueden servir para que el discente indague y reafirme sus conocimientos; no obstante, en buena parte de los casos, se trata de unas actividades en las que prima la memorística y la repetición. Son tareas que buscan que el estudiante copie y pegue información y, por ende, alejadas de la metodología de trabajo propia de las Ciencias Sociales, puesto que dejan al margen la necesidad de buscar, interpretar, analizar y contrastar la información. No profundizan, por lo tanto, en el “pensamiento histórico y geográfico”, algo que implica la necesidad de formular y diseñar actividades y tareas encaminadas a este objetivo, en pos de una mejor comprensión de lo que son las Ciencias Sociales y sus métodos de fundamentación teórica y práctica.

En un grado menor, pero no por ello menos importante, hay que reseñar que una buena parte de los docentes también requiere del uso del libro de texto en sus clases para salvaguardar el orden de la misma. Así, alrededor de un tercio de los profesores han indicado que recurren al manual escolar para poder mantener la atención del alumnado y la dinámica de las sesiones. Existe además una relación directa entre el uso que se le suele dar al libro de texto y estos factores. Así, la gente que suele emplear bastante o mucho el manual escolar lo hace para este fin (66,7%), frente a aquellos que lo suele utilizar poco o algo para impartir sus clases (47,1%).

Pese a lo expuesto anteriormente, debemos señalar que un porcentaje no menospreciable de docentes sí hace un uso explícito del libro de texto. En este sentido, casi un 30% de los encuestados afirma emplear este recurso como base para la organización y estructura de sus sesiones, dato que nos puede hablar de una cierta dependencia profesional respecto a este material.

Tras lo avanzado hasta el momento, trataremos ahora de discernir cómo el profesorado emplea el libro de texto en sus sesiones. A pesar de la voluntad de las editoriales por adecuarse a las necesidades tecnológicas de la sociedad del conocimiento y la información en la que nos encontramos, son bastantes los docentes encuestados que prefieren no emplear los recursos informáticos y digitales incorporados en el manual escolar. No obstante, y tal como señalamos anteriormente, las TIC y los medios digitales son los soportes preferidos por buena parte del profesorado, una contradicción que nos lleva a plantear el empleo de otras herramientas e instrumentos para trabajar la materia de Geografía e Historia.

Lo que sí es significativo, en cuanto a cómo empleamos el libro de texto en esta materia, es la recurrencia de buena parte del profesorado a aquellos elementos paratextuales que acompañan a la narración geográfico-histórica incluida en los manuales. En este sentido, los resultados destacan el empleo de los recursos cartográficos, ejes cronológicos, gráficas y tablas, e imágenes y grabados, es decir, aquellos elementos más visuales que ayudan al alumno a extraer información no explícita relacionada con el texto.

Basándonos en los preceptos metodológicos de las Ciencias Sociales, cabría suponer que estos recursos son empleados con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de interpretar y analizar la información presentada y, en función de esto, elaborar por sí mismos un relato que les ayude a comprender la globalidad de los procesos geográficos e históricos. Sin embargo, y a la luz de los resultados obtenidos, sólo una pequeña parte de los participantes han indicado que emplean los elementos mencionados con esta finalidad. En consonancia, la mayoría ha señalado su pragmatismo, haciendo hincapié en su versatilidad como elementos útiles para profundizar en las disciplinas propias de nuestra materia. Valga la redundancia, se trata de un dato sorprendente y paradójico, pues muchos de quienes

señalan esta utilidad no afirman valorar su papel como una herramienta apropiada para ahondar en la metodología propia de nuestra materia.

En un segundo término, es reseñable mencionar que casi un tercio de los encuestados han señalado que emplean estos recursos como instrumentos para favorecer la motivación del alumnado. Esto nos lleva a pensar que, por tratarse de elementos más visuales, facilitan la atención y el seguimiento de las sesiones por parte de los estudiantes.

Finalmente, en relación a cómo lo empleamos, el libro de texto continúa ocupando un lugar primordial en las sesiones de Geografía e Historia. Independientemente de cuál sea su finalidad, más del 75% del profesorado participante dice utilizar el libro al menos entre 10 o 20 minutos, otorgándole, por lo tanto, un papel fundamental en la temporalización de la materia. En definitiva, a pesar de que el tiempo de empleo ha descendido en relación a otros estudios precedentes, sigue siendo un material indiscutible en la enseñanza de la Geografía e Historia.

Siguiendo con los resultados, ¿qué profesores emplean en mayor medida el libro de texto? ¿Podemos elaborar un perfil docente en función del uso que le dan al mismo en sus sesiones? Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, agruparemos los resultados obtenidos en tres bloques: el primero de ellos tiene en cuenta la experiencia docente de los participantes; el segundo, la formación académica del profesorado; y, el tercero, la implicación de los profesionales de la educación en la selección del libro de texto. Comencemos por la experiencia docente. En este caso, la disparidad de las respuestas recibidas dificulta la elaboración de un modelo interpretativo general. Sin embargo, sí nos parece destacable el hecho de que aquellos participantes con un menor tiempo de servicio, siguiendo la periodización de Área (1992), son los que señalan emplear más el libro de texto durante sus sesiones de Geografía e Historia; de este modo, aquellos docentes cuya experiencia oscila entre los 0 y los 7 años son los que más abusarían de este recurso, aunque, dentro de estos, podríamos también encontrar diferencias entre los profesores con menos de dos años de servicio y aquellos que ya se acercan a la década de trabajo. A partir de este momento es cuando el profesorado, sea interino o funcionario de carrera, considera estar estabilizado en su profesión y, por

lo tanto, posee un mayor capital docente que le permite prescindir del libro de texto y apostar por otro tipo de recursos, bien de elaboración propia o bien recogidos en otro tipo de obras educativas.

Por otro lado, y también en relación con la experiencia docente, cabe mencionar que alrededor de la mitad de los encuestados poseen tiempo de servicio en otros niveles, bien de la educación formal o informal. A este respecto, las respuestas obtenidas no nos permiten discernir una tendencia que clarifique si esta variable influye o no en el uso que los docentes hacen del libro de texto, pues la similitud de los resultados entre este cuerpo de profesionales y aquellos que han dedicado su carrera a la enseñanza de la materia de Geografía e Historia es palpable. Asimismo, el grado de implicación del profesorado en la selección del libro de texto por parte de su departamento didáctico tampoco parece condicionar su empleabilidad. En esta línea, y como ya hemos destacado anteriormente, la temporalidad inherente a la situación administrativa de buena parte de los docentes participantes en nuestro estudio nos puede ofrecer la clave interpretativa necesaria para analizar la cuestión, tal y como ha sido reseñado en los apartados precedentes.

Donde sí podemos establecer una concordancia de factores es entre la formación académica del profesorado participante y el uso que estos hacen del manual escolar. Así, la utilización del libro de texto es mayor entre aquellos docentes que no poseen una formación específica en el campo de las Geografía y la Historia, encontrando en este recurso un apoyo esencial para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas mismas conclusiones podemos extrapolarlas hacia el profesorado con estudios históricos, puesto que, a pesar de que ninguno de los encuestados afirma hacer un uso excesivo del manual escolar, la mayoría de ellos alegan emplearlo bastante durante sus sesiones. Por otro lado, para los docentes con formación artística o humanística no podemos establecer una tendencia que clarifique su apego o desapego hacia este recurso, puesto que los datos obtenidos parecen encontrarse en el medio de la balanza. Finalmente, aquellos que poseen estudios geográfico-históricos, aunque son pocos los participantes con estos estudios, las respuestas nos indican que el empleo que estos hacen del manual del estudiante es menor, algo que sin duda nos lleva a pensar en una formación más

global que refleja un mayor control o conocimiento de los contenidos propios de la materia, sean de la disciplina que sean.

Aunque pueda parecer sorprendente la falta de formación puramente geográfica entre el cuerpo de profesores de esta materia, no es algo de extrañar. Desde finales de la centuria pasada diversos investigadores de este campo han señalado como toda una serie de circunstancias han podido facilitar ese desapego, ya no sólo por la docencia de la Geografía sino por la disciplina en general. Así, en primer lugar, Jordá (1988) ya señalaba cómo el nuevo sistema autonómico y el desarrollo tecnológico favorecieron que la salida tradicional de estos titulados hacia el sistema educativo fuese menguando en los años 80. En la misma línea, más recientemente García (2001) ha destacado la ausencia de licenciados en Geografía que imparten esta materia. Esto puede encontrar una explicación en el objeto de estudio de Pillet (2006), quien a partir de los datos sobre alumnos y alumnas matriculados en la materia en las universidades españolas para los cursos académicos 2004/2005 y 2005/2006, señalaba una importante caída en casi la totalidad de estos centros.

Al igual que todos los materiales susceptibles de ser empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el libro escolar presenta una serie de ventajas e inconvenientes, formulados a partir de la subjetividad de cada docente. Así, trataremos en este apartado de ofrecer una visión global de las percepciones del profesorado colaborador con la investigación, señalando cuáles son las principales virtudes y defectos del mismo.

Respecto a las ventajas que ofrece el libro de texto, casi la mitad de los participantes destacan la funcionalidad de este recurso, un material al alcance de todo el alumnado, algo que, sin duda, facilita el desarrollo de las sesiones, puesto que ofrece a todos los actores implicados un mismo faro por el que orientarse. El manual del estudiante se convierte así en un instrumento óptimo y recurrente, una herramienta a la que puede acudir el docente para estructurar y organizar sus explicaciones, al tiempo que ayuda al estudiante a no perder el hilo de las mismas. Para esto, tal y como han destacado buena parte de los profesores colaboradores, este tipo de obras educativas incorporan una amplia amalgama de recursos y actividades que facilitan la práctica docente.

A pesar de estos atributos, el profesorado de Geografía e Historia ha encontrado toda una serie de hándicaps que condicionan la empleabilidad del libro del alumno. En este sentido, quizás el más destacable sea la fuerte desconexión percibida entre la mayoría de manuales y la realidad del alumnado: se trata de un recurso que no tiene en consideración la diversidad inherente al estudiante ni su entorno sociocultural, un recurso diseñado para un ritmo de aprendizaje concreto y para un estilo cognitivo determinado. Es, tal y como señalan los participantes, una obra que legitima un sistema educativo basado en la rigidez y la homogeneidad, dejando al margen aquellas necesidades a las que debemos atender y aquellas capacidades que deberíamos potenciar en nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente, y como ya hemos intuido anteriormente, todo docente tiene su modelo del libro de texto ideal. No obstante, al tratarse de una pregunta abierta y optativa en el cuestionario, la tasa de respuesta ha sido baja, lo que no facilita la extracción de conclusiones genéricas a este respecto.

Sí podemos, a la luz de los resultados logrados, arrojar una pequeña muestra de qué es lo que echan en falta o anhelan los docentes dentro de este recurso. Asimismo, una cuarta parte de los contribuyentes al estudio han señalado la necesidad de incluir un abanico más amplio de recursos y actividades que acompañen al texto, una iniciativa que, a nuestro parecer, incrementaría las posibilidades de uso asociadas al manual escolar. Por otro lado, son también significativas las opiniones que añoran una mayor profundización en los contenidos abordados por el libro del estudiante, tanto en cuanto al contenido en sí mismo como al discurso que los presenta –demasiado somero para algunos docentes–; de este modo, el desarrollo de los distintos ritmos de aprendizaje de nuestros discentes se vería favorecido, además de atenderse al mismo tiempo a las necesidades detectadas en el grupo-clase. Sin embargo, y tal y como ha recogido otro de los participantes, el hecho de incorporar estas innovaciones podría conllevar una autocomplacencia por parte del profesorado, omitiendo la labor de elaborar materiales propios que estén específicamente diseñados para la diversidad de sus estudiantes.

Concluyendo, y aunque resulte paradójico dado lo analizado en los apartados anteriores, un 25% de los encuestados recalcan la necesidad de profundizar en el tratamiento de las TIC a partir del libro de texto, bien a través de

actividades diseñadas a partir de estas herramientas o bien ofreciendo al alumno un soporte digital que sustituya al papel tradicional y que, además, aligeraría la carga de los estudiantes, un aspecto destacado también por algunos docentes. No obstante, no debemos olvidar que buena parte de las editoriales ya incorporan elementos de este tipo, sean recursos que profundicen en los contenidos o sean tareas planteadas para ser desarrolladas alrededor de dispositivos electrónicos.

8. CONCLUSIONES

Como hemos podido ver, el libro de texto se suele seleccionar al final del curso académico por reunión departamental, participando una mayoría de sus miembros de esta elección; no obstante, es también una realidad que muchos departamentos didácticos no poseen unos criterios prefijados que ayuden a guiar esta elección, sino que esta queda supeditada al juicio de cada docente. Es esta la razón por la que un porcentaje elevado de los participantes destacan su disconformidad con el manual escolar con el que les ha tocado trabajar, un recurso que, en muchos casos, no se adapta a sus preceptos metodológicos y a su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, a pesar de estos factores, el libro de texto continúa siendo uno de los principales recursos dentro del aula de Geografía e Historia. En mayor o menor medida, todos los participantes de nuestro estudio afirman emplearlo durante sus sesiones, aunque en la mayor parte de los casos combinando su uso con la introducción de otro tipo de materiales didácticos, algunos de corte tradicional y otros adaptados a las necesidades de los tiempos en los que vivimos. En esta línea, y como ya hemos reseñado con anterioridad, no deja de resultarnos paradójico y sorprendente el hecho de que los recursos tecnológicos incorporados por las editoriales –tales como CDs o códigos QR que desarrollan los elementos textuales– no gozan de una gran aceptación dentro del cuerpo docente de nuestra materia, a pesar de tratarse, *a priori*, de medios más accesibles y atractivos para los alumnos.

Tratando de responder a la pregunta de cuándo y cómo empleamos el manual escolar, debemos mencionar que su uso queda, muchas veces, supeditado a las

necesidades del grupo-clase. Así, no son pocos los docentes que afirman variar su empleo según se encuentren con un grupo de estudiantes u otro: sus necesidades de aprendizaje, su comportamiento o el número de alumnos que conforman el grupo se nos presentan como factores a tener en cuenta, además de destacar la relevancia del horario en la planificación y programación de la materia. En cuanto al cómo, a pesar de que ya hemos profundizado en esta cuestión, es preciso que recalquemos la utilización del libro de texto como un recurso guía, tanto para el docente como para los discentes; dentro de este papel, es común la recurrencia a los elementos paratextuales que incorpora, una serie de componentes que ayudan a significar los contenidos y a desarrollar métodos de trabajo y comprensión acordes a las Ciencias Sociales.

A pesar de este patrón, desprendido de las respuestas de los y las participantes, quedan todavía una serie de cuestiones en las que sería necesario ahondar, con el objetivo de clarificar de un modo objetivo qué determina o condiciona la elección y empleo del libro de texto para nuestra materia. Esto pasa, por lo tanto, por partir de las aportaciones del profesorado y plantear nuevos interrogantes o reelaborar los ya introducidos, además de abordar nuevas metodologías de investigación complementarias al cuestionario –como la entrevista personal, la colaboración del alumnado o la observación del desarrollo de las sesiones–, en aras de obtener una visión más holística de nuestro objeto de estudio y poder extraer conclusiones más esclarecedoras de lo que pasa en el aula de Geografía e Historia cuando los profesores y profesoras cierran la puerta.

En cuanto a los aspectos en los que sería interesante profundizar, destacaremos cinco posibles vías de trabajo que ayudarían a completar nuestra investigación.

En primer lugar, es destacable que la muestra de nuestra investigación ha contado con un profesorado que se encuentra en sus primeros años de servicio. Esto, indudablemente, ha marcado los resultados en un sentido, si bien no dejan de ser significativos, al tratarse de un personal educativo con mucho camino por recorrer. En este sentido, sería necesario profundizar en el cuestionario y su difusión, buscando nuevos canales que nos permitan llegar a un público más amplio. En

definitiva, sería clave buscar una representatividad del cuerpo docente, a partir de los datos y variables que hemos observado.

En segundo lugar, sería conveniente ahondar en cómo se selecciona el libro de texto, pues si bien la mayoría ha indicado que se realiza a partir de una reunión departamental, no han señalado el método empleado: análisis de contenidos textuales y paratextuales, presentación o aspectos formales, contrastación de diversas ediciones, etc. Y, asimismo, no han indicado si esta labor la desempeñan todos los miembros del departamento didáctico o solo algunos de ellos, pese a que las indicaciones sobre su participación parecen indicar que se trata de una selección colegiada. Por otro lado, nos parece relevante indagar en qué sucede cuando los miembros de un departamento no llegan a una conclusión común: ¿Se prima la opinión de la jefatura del departamento? ¿Se consulta con el claustro? ¿Con la jefatura de estudios? Una serie de interrogantes que deberíamos abordar en pos de obtener una visión más realista de nuestro objeto de estudio.

En tercer lugar, en relación al empleo de unos u otros recursos y sus motivaciones, nuevamente, las respuestas han sido muy genéricas o reducidas. Es menester también, por ende, seguir investigando en esta cuestión según los resultados aportados por los participantes. En un primer momento consideramos excesivo interrogar a cada participante por el mayor o menor uso que hacían de los diferentes elementos que conforman el libro de texto, optando por una cuestión más sencilla que llevase a una reflexión global sobre todos ellos. Pero sin éxito. Sería así conveniente sustituir este sistema de recogida de datos por otro mecanismo, en el que el profesorado se vea en la tesitura de tener que reflexionar sobre la cuestión trabajada.

En cuarto lugar, el profesorado ha dicho emplear en gran medida las fuentes primarias para el desarrollo de sus sesiones y de la metodología propia de las Ciencias Sociales. No obstante, muchos han señalado no emplear las presentes en el manual escolar. Esto hace que indagar en cuáles son estos recursos y cuál es su procedencia se convierta en un interrogante de interesante resolución. En este mismo sentido, se han señalado dos cuestiones muy genéricas sobre los materiales en relación a las TICs y las plataformas digitales, obteniendo un resultado muy semejante al caso anterior. En la misma línea, también sería adecuado indagar más

sobre qué herramientas, soportes, plataformas o recursos componen el *corpus* de trabajo de los docentes.

Finalmente, y ya para terminar, nos gustaría señalar que, siguiendo la línea de Bernhard (2018), dada la importancia que sigue manteniendo el libro de texto en la enseñanza de la Geografía e Historia, sería conveniente plantear la creación de materias universitarias destinadas a la elaboración, análisis y empleo de este tipo de recurso en el aula. Sin obviar, claro está, el resto de recursos y materiales tradicionales. En las secciones del MAES de las universidades españolas se está haciendo mucho hincapié en la innovación e incorporación de las TICs al aula de Geografía e Historia, marginando el aprendizaje sobre los medios clásicos puestos a nuestra disposición. Por lo tanto, aunque este punto no depende de nosotros, sería necesario analizar la viabilidad de desarrollar materias, o incorporar contenidos para las ya programadas, que giren en torno a los materiales clásicos de enseñanza y, entre ellos, al manual escolar.

9. REFERENCIAS

- Alcaraz, J., & Pérez, A. (1990). El pensamiento del profesor y la formación de profesorado de historia. En J. Machargo, J. Santiago & G. Marrero (Coords.), *Jornadas sobre formación del Profesorado*, vol. 1, (153-168). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Alfageme, M. B., Miralles, P., & Monteagudo, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, pp. 48-60.
- Álvarez, J. A., Cal, I., González, C., & Haro, J. (1979). La Historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República. *Revista de Bachillerato*, 9, pp. 2-18.
- (1981) La Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1978). *Historia* 16, 63, pp.107-116.
- Área, M. (1992). ¿Qué opinan los profesores de E.G.B. sobre el uso del libro de texto en las escuelas? *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 4, pp. 79-100.
- Arista, V., Bonilla, F. & Lima, L. H. (2012). Los manuales escolares y su uso en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 22-30.
- Arrebola, J. C., & Martínez, R. (2017). El cambio climático en los libros de textos españoles de educación primaria: un análisis de las actividades. En A. C. Câmara, E. Sande & M. H. Magro (Coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (581-589). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Babbie, E. (2012). *The Practice of Social Research, International Edition*. Boston: Cengage Learning.
- Barreno, A. (2006). La utilización de la imagen fotográfica en los libros de texto de geografía. En M.J. Marrón y L. Sánchez, (Eds.), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana* (275-286). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Barton, K. C. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. M. Ávila, M. P. Rivero & P. L. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (13-28). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Beas, M. (1996). Los moriscos: adoctrinamiento y legitimación histórica en los libros de texto. *El currículum: historia de una mediación social y cultural. Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*, vol. 1, (49-57). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, pp. 219-233.
- (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de educación*, 377, pp. 82-112.

- Bel, J.C., Colomer, J.C & Valls, R. (2016). Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: El caso de la provincia de Valencia. En *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, Murcia, 9-10 mayo (498 – 503). Recuperado de https://www.academia.edu/28577680/Uso_y_presencia_de_los_manuales_escolares_de_Ciencias_Sociales_en_Educaci%C3%B3n_Primaria_el_caso_de_la_provincia_de_Valencia
- (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Revista de la Facultad de Educación*, 22 (1), pp. 353-374.
- Bernhard, R. (2018). Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria. *Educatio Siglo XXI*, 36 (1), pp. 41-58.
- Blanco, G. (1998). Aproximaciones al pensamiento del docente de Historia de secundaria de Badajoz. *Campo abierto: Revista de educación*, 15, pp. 253-272.
- Borrás, J. M. (1988). La historia de la formación del maestro reflexiones a partir una experiencia docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, pp. 31-40.
- Borries, B. V., Körber, A., & Meyer-Hamme, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 3-19.
- Bosch, D., Canals, R., & González, N. (2006). Quines característiques hauria de tenir un bon llibre de text de ciències socials? *Perspectiva escolar*, 302, pp. 27-33.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, pp. 75-79.
- Casanova, J. M. (2018). Presencia del pensamiento histórico e historia predominante en la edad contemporánea a partir de las actividades de los libros de texto de 5º y 6º de primaria: análisis desde la LOGSE hasta la LOMCE. En J. Monteagudo, A. Escribano-Miralles & C. J. Gómez (Coords.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (51-64). Murcia: Universidad de Murcia, Edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Castejón, J-L. (1995). Metodología de la investigación en psicología y educación. En J. Beltrán & J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación* (26-55). Barcelona: S. A. Marcombo.
- Castillejo, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED.
- Ciscar, J., Santiago, J. A., & Souto, X. M. (2012, 1 de noviembre). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418 (36). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-36.htm>
- Claudino, S. (2010). Portugal en los libros de texto españoles de Geografía. En M.J. Marrón, & M.L. Lázaro (Eds), *Geografía, Educación y Formación del*

- Profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, t. 1, (175-190). Madrid. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). Universidad Complutense de Madrid.
- Climent, E. A., Ruiz, E., & García, E. (1998). Errores conceptuales en libros de texto del área de Conocimiento del Medio. En J. R. Vera, E-M. Tonda-Monllor, & M. J. Marrón (Eds.), *Educación y geografía* (165-172). Alicante: Universidad de Alicante, Asociación de Geógrafos Españoles: Grupo de Didáctica de la Geografía.
- (2001). La imagen de Aragón en los libros de texto de Educación Primaria. *Geographicalia*, 39, pp.81-101.
- Cuenca, J. M., & Estepa, J. (2003). El Patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina & P. Moreno (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (91-102). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cuenca, J. M. & López, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia para eso. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26 (1), pp. 19-37.
- Cuenca, J. M., Martín, M., Estepa, J. (2014). El uso de los videojuegos en la formación inicial del profesorado de educación infantil para la enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagès & A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, (429-438). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia en España: entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Da Silva, H. G., & Richter, D. (2016). El libro de texto mediando la construcción del conocimiento en la formación continua del profesor de Geografía. En L. Alanís, J. Almuedo, G. De Olivera, R. Iglesias, & B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (173-184). Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.
- De Miguel, R. (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, pp. 67-90.
- Díez, E. J. (2011). Análisis de los textos escolares de historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (16), pp. 87-118.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.
- Emerson, M. (2016). Los temas ambientales en los libros didácticos de geografía: análisis de la metodología de modelado geográfico. En L. Alanís, J. Almuedo, G. De Olivera, R. Iglesias, & B. Pedregal (Coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (103-116). Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43, pp. 44-49.
- Galindo, R. (1997). *La enseñanza de la historia en Educación Secundaria*. Sevilla: Algaída.
- García, E. (2001). La Geografía, en la reforma de la reforma: sus consecuencias en los niveles de la ESO y Bachillerato. En M. J. Marrón Gaite (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (631-640). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles.
- García, J., & Marías, D. (2000). *La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria*. Madrid: AGE.
- Gautschi, P. (2010). Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), pp. 125-137.
- Genovart, M. C. (2014). La utilización de los recursos didácticos en las clases de Ciencias Sociales y Geografía en la Educación Secundaria de las Islas Baleares. En R. Martínez & E-M. Tonda-Monllor (Coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, vol. II, (195-204). Córdoba: Universidad de Córdoba, Asociación de Geógrafos Españoles.
- (2017). La geografía de les Illes Balears a l'educació secundària: llibres de text i col·lectiu docent. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2017, pp. 56-68.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J., & Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio siglo XXI*, 36 (1), pp. 85-106.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Gandía, E. (2014). La edad media en las clases de historia en eso. Un análisis de las actividades de los libros de texto. En J. Prats, I. Barca, R. López (Eds.), *Historia e identidades culturales* (445-457). Barcelona.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R., & Mirete, A. B. (2016). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), pp. 237-250.
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 52-68.
- Gómez, M. N. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En A. Escolano Benito (Ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento* (217-228). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gonçalves, M. (2017). As divisões regionais de Portugal continental na cartografia dos manuais escolares de geografia, do século XIX ao Estado Novo. *Didáctica geográfica*, 18, pp. 133-149.
- González, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), pp. 163-185.
- González, N., & Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, 56, pp. 55-66.

- Groos, R. E. (1952). American History Teachers Look at the Book. *The Phi Delta Kappan*, 33 (5), pp. 290-291.
- Güemes, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. (Tesis inédita de doctorado). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Soportes audiovisuales e informáticos, Serie Tesis Doctorales.
- Hernando, A. (2001). Imaginar una nueva educación geográfica. En M. J. Marrón Gaite (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (255-280). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles.
- Hidalgo, M. (2014). ¿Han evolucionado los libros de texto? Análisis comparativo del Medioevo en manuales escolares del siglo XX y XXI. *Clio: History and History Teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/Hidalgo2014.pdf>
- Hijano, M. (2000). La cultura andaluza en los libros de texto. *Comunicar*, 14, pp. 153-158.
- Jordá, R. (1988). Futuro de la enseñanza de la Geografía en la Universidad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 6, pp. 15-31.
- Juste, J. J. (1985). La geografía en la E. G. B: Un ejemplo de descoordinación entre programas renovados y libros de texto. *Cuadernos de geografía*, 36, pp. 53-68.
- Lapeña, G. (2017). El papel de las ilustraciones en los manuales escolares de historia de España en la narración de la memoria histórica. *Nómaditas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51, pp. 389-406.
- Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (2004). Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Longa, V. M. (2010). El tratamiento de la Prehistoria en los libros de texto de 1º de E. S. O.: representaciones y modelos subyacentes. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 13, pp. 107-125.
- López, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de Historia. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 2, pp. 119-128.
- (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, pp. 9-33.
- López, R. (2006). Geografía, planes de estudio y libros de texto. En M.J. Marrón & L. Sánchez, (Eds.), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana* (715-726). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán, & S. Fachelli (Eds.), *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra. Universitat de Barcelona.
- Marina, M. (2012). ¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto. En P. Ortega, J. Pérez, & M. R. Soto (Coords.), *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores* (pp. 713-731). Salamanca: Hegar Ediciones Antema.
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*, 203, pp. 14-18.
- Martínez, M. (2016). El descubrimiento de América y la Edad Moderna en los libros de texto antes de la educación secundaria. En F. García, C. J. Gómez, & R. A. Rodríguez (Coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria:*

- experiencias de investigación* (99-110). Murcia: Universidad de Murcia, Edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez, N., & Alarcón, M. D. (2016). *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huella, interpretación y contexto*. Murcia: Diego Marín Editor.
- Martínez, C., & García, S. (2003). Las actividades de primaria y ESO incluidas en los libros de texto ¿Qué objetivos persiguen? ¿Qué procedimientos enseñan? *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), pp. 243-264.
- Martínez, M., & Gómez, C. J. (2017). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de educación*, 379, pp. 145-169.
- Martínez, R., & Ávila, C. (2014). El paisaje en los libros de texto de Conocimiento del Medio en Educación Primaria. En R. Martínez & E-M. Tonda-Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, vol. 1 (465-478). Córdoba: Universidad de Córdoba. Asociación de Geógrafos Españoles.
- Martínez, R., & López, J. A. (2015). La enseñanza de la climatología en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En R. Sebastia & E. M. Tonda-Monllor (Eds.), *La investigación y la innovación en la enseñanza de la geografía* (245-258). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- (2016). El paisaje en los manuales escolares de ciencias sociales: ¿una enseñanza enfocada a estándares de aprendizaje evaluables? *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (348-359). Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: entre el aula y la casa. *Hist. Educ.*, 20 (70), pp. 69-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62453>
- Martínez, N., Souto, X. M., & Beltrán, J. (2005). Los problemas docentes en historia de bachillerato: la gran diversidad bajo la aparenta uniformidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 19, pp. 33-55.
- (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, pp. 55-71.
- Martínez, N., Urquijo, J. R., Valls, R., & Yagüe, M. (2008). El desarrollo del currículo de Historia en bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M. del C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (583-596). Jaén: Universidad de Jaén.
- Martínez, N., Valls, R., & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, pp. 3-35.
- Mayoral, D., Molina-Luque, F., & Samper, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes

- musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de educación*, 357, pp. 185-186.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación March.
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S. Fàbregues, J., Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M. H. Paré, *Construcción de instrumentos para la investigación en las ciencias sociales y del comportamiento* (17-96). Barcelona: Editorial UOC (2ª ed.).
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Ustariz*, 17-18, pp. 79-106.
- (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Millán, L., & Sant, E. (2014). Del maestro o maestra a las prácticas docentes y de las prácticas docentes a los alumnos. En J. Pagès & A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, (689-198). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS.
- Molina, S., Alfageme, B., & Miralles, P. (2010). El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato. En *Actas del II Congrés Internacional de DIDÀCTICES*. Recuperado de <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/347.pdf>
- Molina, S., Felices, M. del M., & Chaparro, Á. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage & museography*, 17, pp. 149-166.
- Molina, S., & Saura, O. (2014). Globalización y migraciones. El tratamiento de la Geografía de la población en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), pp. 65-81.
- Moulton, J. (1997). *How do teacher use textbooks? A review of the literature*. Washington D. C.: Africa Bureau Information Center, USAID.
- Nadal, I., & Guerra, E. (2010). El continente africano en los libros de texto escolares de Geografía y Ciencias Sociales (1958-1988). *El Guiniguada*, 19, pp. 79-96.
- Nielsen, L. (2013). Enseñanza de la historia e identidad en la sociedad multicultural sueca. *Riejs: revista internacional de educación para la justicia social*, 2 (1), pp. 139-157.
- Olmos, E. (2002). La crisis del siglo XIV en los libros de texto de educación secundaria obligatoria. En C. M. Reglero (Coord.) *Poder y sociedad en la Baja Edad Media hispánica: estudios en homenaje al profesor Luis Vicente Díaz Martín* (1051-1064). Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Ortega, D., & Rodríguez, F. (2017). Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para educación primaria. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, pp. 279-318.
- Pagès, J. (2006). Com seleccionar i utilitzar un llibre de text? Presentació. *Perspectiva escolar*, 302, pp. 13-14.

- Pérez, K., Ezkurdia, G., & Bilbao, B. (2015). El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (2), pp. 225-242.
- Pillet, F. (2006). La geografía en la era de la globalización: aportaciones a la formación de los ciudadanos. En M.J. Marrón y L. Sánchez, (Eds.), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana* (17-34). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, pp. 7-13.
- Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 5-12.
- Raja, M. J., & Miralles, P. (2014). La enseñanza de la Geografía Física en los libros de texto de Educación Secundaria: De la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación. *Didáctica geográfica*, 15, pp. 109-128.
- Ramiro, E. (1998, 15 de noviembre). ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos?: los recursos utilizados en la clase de geografía. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 19. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-29.htm>
- (2008) ¿Alguien se prepara las clases de Geografía?: comentarios y resultados sobre distintas variables en la preparación de las actividades geográficas y sus recursos en la Enseñanza Obligatoria. En M. J. Marrón, M. D. Rosado & C. Rueda (Eds.), *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (161-176). Jaén: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Ramos, J. M., & Calonge, G. (2014). Renovación de la didáctica de la Geografía física en segundo de bachillerato: La climatología como ejemplo. *Didáctica geográfica*, 15, pp. 129-151.
- (2016). La enseñanza de la geografía física a través del estudio del paisaje en los libros de texto de bachillerato. *Didáctica geográfica*, 17, pp. 137-158.
- Raussell, H. (2017). Los rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de Secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, pp. 15-25.
- Rivero, M. P., & Molina, S. (2018) Competencias históricas del profesorado en formación de geografía e historia: análisis a partir de los trabajos de fin de máster de las universidades de Murcia y Zaragoza. En P. Miralles & C. J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (63-74). Barcelona: Octaedro.
- Rodrigo, A. (2005). Modelos de enseñanza y aprendizaje con el uso de mapas en los libros de texto en España y Brasil. *Didáctica geográfica*, 7, pp. 473-486.
- (2006). El lenguaje cartográfico y la enseñanza del clima: Un análisis de los mapas en los libros de texto de España y Brasil. *Didáctica geográfica*, 8, pp. 51-68.
- Rodríguez, J. E. (2016) Análisis y evolución del personaje de Carlos V en los libros de texto de la EGB y la ESO. En F. García, C. J. Gómez, & R. A. Rodríguez (Coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria: experiencias de investigación* (99-110). Murcia: Universidad de Murcia, Edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia.

- Rodríguez, R. A., & Moreno, J. R. (2018). Competencias históricas y competencias clave en las tesis doctorales del área de Didáctica de la Historia. En P. Miralles & C. J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (149-162). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, R. A., Simón, M. del M., & Molina, S. (2017). La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, pp. 241-277.
- Rosales López (1983). Evaluación de textos escolares de primer ciclo de EGB. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, nº1, pp. 193-208.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Ibér: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 12, pp. 79-94 [versión electrónica].
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2016). El proceso de investigación (Parte 1). En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (87-122). Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla (5ª ed.).
- Sáez, J. M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis (Tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 37-64.
- (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, pp. 52-61.
- (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS*, 29, (1), pp. 83-99.
- (2017). Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, pp. 2-14.
- Sáiz, J., & López (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101.
- Sáiz, J., & Gómez, C.J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En Roque, A., C. J., Gómez, & Izquierdo, T. (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas* (105-120). Murcia: Universidad de Murcia, Edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190.
- Sampietro, M. C. (2011). Presencia de la Geografía en actividades de educación ambiental. En J.J Delgado, M. L. Lázaro & M. J. Marrón (Eds.), [Contenido en CD]. *Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida*

- (609-614). Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Málaga.
- Sánchez, J. (1996). Recursos didácticos para una enseñanza renovada de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 1, pp. 7-14.
- Sandoya, M. A. (2006). Los libros de Geografía en la ESO. Criterios para su selección. En M.J. Marrón & L. Sánchez (Eds.), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana* (783-794). Lisboa: Grupo de Didáctica de la Geografía, AGE; Associação de Professores de Geografia de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2009). Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria. *Anales de Geografía*, 29 (2), pp. 173-203.
- Sanz, R., (1997). Propuestas para el análisis de los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO. En L. Arranz (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos* (303-312). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Sikorová, N. (2005). The Textbook Selection in Primary and Secondary Schools. In É. Bruillard, Aamotsbakken, S. V. Knudsen & M. Horsley, *Acts of Eight International Conference on Learning and Educational Media: Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (341-348).
- (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM e-Journal*, 4 (2), pp. 1-22.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Recuperado de <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Soloviova, Y. V. (2000). Obras cartográficas del libro de texto en el proceso de la enseñanza de geografía. En J. L. González, y M.J. Marrón (Eds.), *Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza* (151-158). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Murcia.
- Souto, X. M., Fuster, C., & Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En J. Pagès & A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, (157-166). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS.
- Stodolsky, S. S. (1981). *La importancia del contenido en la enseñanza de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 4, pp. 101-119.
- Torrado, M. (2016). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (223-250). Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla (5ª ed.).
- Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 5, pp. 33-48.

- (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4, 1995. pp. 105-120.
- (2001). La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. En C. Forcadell & I. Peiró (Coords.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (191-220). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (CSIC).
- (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En Prats, J & Abert, M. (Coords.) *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història Record d'en Jordi Burguera Gómez* (63-72). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (2009) *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. València: Publicacions de la Universitat de València, D.L.
- (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra & C. Fuertes (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (125-148). Valencia: Tirant Humanidades.
- Valls, R., & Parra, D. (2018). Las competencias educativas en los libros de texto de historia. En P. Miralles & C. J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (87-98). Barcelona: Octaedro.
- Vera, Á. L., & Lázaro, M. L. (2010). La enseñanza de la Geografía en Bachillerato a partir del análisis de los libros de texto. *Didáctica geográfica*, 11, pp. 169-197.
- Verdú, D. (2018). La concepción identitaria y su relación con la enseñanza de la historia. Un estudio con maestros en formación. En A. López & P. Miralles (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (213-226). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Verdú, D., & Gómez, C. J. (2019). Enseñanza de la historia y concepciones identitarias de los maestros en formación. Diseño y validación del cuestionario CIAMEH. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), pp. 41-65.
- Weiss, I. R. (1978). *Report of the 1977 National survey of science, mathematics, and social studies education*. Research Triangle Park, N.C: Center for Educational Research and Evaluation.
- Zabalza, M. (1987). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching*, 5, pp. 109-138.

10. ANEXOS

Anexo I. Cuestionario final

SECCIÓN 1

Selección y uso del libro de texto de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Apreciado/a docente:

El presente cuestionario forma parte de una investigación que estamos llevando a cabo en el Máster de Investigación y Evaluación Didáctica para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Almería, y que forma parte del Trabajo Final de Máster de Pablo Maroto Morales.

El objetivo de la presente investigación es abordar la selección y uso que se hace del libro de texto en la materia de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Estas cuestiones son de gran relevancia para poder conocer de forma directa la práctica educativa, y no podrían salir adelante sin vuestra participación. Vosotros/as mejor que nadie conocéis las diversas realidades de un centro educativo.

Por ello, agradeceríamos que respondieseis a las preguntas que aparecen a continuación, con la mayor sinceridad posible.

Tu colaboración nos será de gran ayuda, por lo que agradecemos sinceramente el tiempo dedicado. ¡Muchas gracias!

**TODOS LOS DATOS, RESPUESTAS Y OPINIONES SERÁN TOTALMENTE
ANÓNIMOS Y CONFIDENCIALES**

SECCIÓN 2

BLOQUE 1. PERFIL PROFESIONAL

1.1 Datos de identificación

a) Sexo*

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no decirlo

b) Edad*

.....

1.2 Formación inicial

a) Formación académica*

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Ingeniero/a
- Arquitecto/a
- Graduado/a
- Doctor/a

b) Especifica la formación académica señalada con anterioridad

.....

c) Estudios habilitantes para la docencia

- Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)
- Máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas (MAES)
- Profesor/a de EGB (Paso LGE-LOGSE)

1.3 Formación continua y permanente

En caso de poseer otros estudios que consideres relevantes para la presente investigación, indícalos a continuación

a) Otros estudios

- Seminarios
- Cursos
- Congresos
- Grupos de trabajo
- Proyectos de formación de centro
- Grado
- Máster
- Postgrado
- Doctorado

b) Especifica la formación académica señalada con anterioridad

.....

SECCIÓN 3

BLOQUE 2. EXPERIENCIA

2.1 Práctica educativa

a) Años como docente

.....

b) Años impartiendo Geografía e Historia en Secundaria

.....

c) ¿Has tenido experiencia profesional en otros niveles educativos? (Señala en cuáles)

- Infantil
- Primaria/Educación General Básica
- Formación Profesional
- Educación de Adultos
- Universidad
- Otros (no indicados)

d) ¿Con qué situación profesional te identificarías más? (Señala solo una)

- Acabo de comenzar
- Estoy estabilizado en mi profesión
- Estoy intentando promocionar
- Estoy próximo a la jubilación

2.2 Situación actual

a) Condición administrativa

- Catedrático/a
- Funcionario/a de carrera
- Interino/a
- Otros
- Sustituto/a

b) En caso de encontrarte en una situación no señalada con anterioridad, indícala a continuación

.....

c) Centro en el que eres docentes

.....

d) Localidad y provincia donde se sitúa tu centro de trabajo

.....

e) Administración de centro

- Concertada
- Privada
- Pública

SECCIÓN 4

BLOQUE 3. SELECCIÓN DEL LIBRO DE TEXTO

De acuerdo con la legislación vigente, corresponde a los órganos didácticos de cada centro elegir cada cuatro años el libro de texto y la editorial que se va a utilizar. En relación a esto, nos interesaría saber:

3.1 A nivel de centro

- a) ¿Cómo y cuándo se selecciona el libro de texto en tu Departamento?
.....
- b) ¿Posee tu Departamento de Geografía e Historia unos criterios fijos para la elección del libro de texto?
- No
 - No sabe/no contesta
 - Si
- c) ¿Qué criterios se suelen emplear?
- Relación con el currículo
 - Aspectos formales (presentación, estructura, ...)
 - Metodología de enseñanza propuesta
 - Planteamientos innovadores
 - Extensión de los contenidos
 - Bibliografía actualizada
 - Lenguaje accesible para el alumnado
 - Actividades recogidas
 - Variedad de recursos
 - Relación con el contexto educativo
 - Autoría del texto editorial
 - Acciones sociales de las editoriales
- d) En caso de seguir algún criterio no señalado con anterioridad, indícalo a continuación
.....

3.2 A nivel profesional

- a) ¿Sueles participar de esta elección?
- Sí
 - No
- b) En caso afirmativo ¿por qué criterios te guías para la selección?
- Relación con el currículo
 - Aspectos formales (presentación, estructura, ...)
 - Metodología de enseñanza propuesta
 - Planteamientos innovadores
 - Extensión de los contenidos
 - Bibliografía actualizada
 - Lenguaje accesible para el alumnado
 - Actividades recogidas
 - Variedad de recursos
 - Relación con el contexto educativo
 - Autoría del texto editorial
 - Acciones sociales de las editoriales
- c) En caso de seguir algún criterio no señalado con anterioridad, indícalo a continuación
-
- d) ¿A través de qué medios te informas sobre las diversas propuestas editoriales?
- Comerciales de las editoriales
 - Compañeros de trabajo
 - Compañeros de departamento
 - Materiales del departamento
 - Revistas de educación o pedagogía
 - Redes sociales
 - Amistades
- e) En caso de informarte a través de otros medios no señalados en la cuestión anterior, indícalos a continuación.
-

3.3 A nivel editorial

- a) ¿Qué libros de texto has empleado este año académico para cada uno de los cursos que impartes? (Señala curso, título y editorial)

b) ¿Estás conforme con este libro de texto?

- Sí
- No
- No sabe/no contesta

SECCIÓN 5

BLOQUE 4. VIGENCIA Y USO DEL LIBRO DE TEXTO EN EL AULA

En este apartado, nos gustaría profundizar en el uso que haces del manual escolar en tus clases de Geografía e Historia. Por ello, te agradecemos enormemente que contestes con la mayor sinceridad.

4.1 Consideraciones generales

En las últimas décadas, han sido muchos y diversos los materiales y recursos diseñados o adaptados para la didáctica de la Geografía y la Historia. En relación a esto, querríamos conocer qué uso haces de algunos de ellos en tus clases y, especialmente, del libro de texto.

a) ¿En qué materiales y recursos te apoyas para dar tus clases de Geografía e Historia?

- Libro de texto
- Recursos primarios (fuentes escritas, arqueológicas, etnográficas, etc.)
- Monográficos (libros, revistas, artículos, etc.)
- Lecturas (novelas, cómicas, etc.)
- Recursos cartográficos (mapas, planos, atlas, etc.)
- Apuntes (dictados, entregados, etc.)
- Fichas didácticas
- Audiovisuales (tutoriales, documentales, videojuegos, canciones, podcast, etc.)
- Recursos relacionados con las TIC (dispositivos móviles, tablets, ordenadores, etc.)
- Plataformas digitales (Moodle, Google Classroom, Edmodo, etc.)
- Salidas escolares (museos, salidas de campo, archivos, itinerarios didácticos, etc.)
- Actividades complementarias (charlas, jornadas, etc.)

- b) En caso de emplear otros recursos y materiales no indicados en la pregunta anterior, indícalos a continuación.

.....

- c) ¿Por qué haces ese uso del libro de texto?

.....

4.2 Consideraciones específicas

Si empleas el libro de texto en tus clases de Geografía e Historia:

- a) ¿Cuánto tiempo sueles emplear el libro de texto en tus sesiones?

- Entre 0 y 10 minutos
- entre 10 y 20 minutos
- entre 20 y 30 minutos
- entre 30 y 40 minutos
- más de 40 minutos

- b) ¿Para qué sueles emplear el libro de texto? (Señala tantas como consideres)

- Explicar
- Apoyar la explicación
- Organizar la sesión
- Preparar tareas
- Realizar actividades
- Corregir
- Evaluar
- Motivar
- Mantener la atención
- Conservar el orden

- c) ¿Varía el uso que haces del libro de texto según el curso y el grupo?

- Sí
- No
- No sabe/no contesta

- d) En caso afirmativo ¿qué factores pueden influir en este empleo?

- Contexto de aula
- Necesidades de los estudiantes
- Comportamiento de los alumnos y las alumnas
- Relación con los estudiantes
- Interés mostrado por los alumnos y las alumnas
- Número de estudiantes
- Horario en el que se imparte la materia

- e) En caso de influir algún otro factor no señalado en la cuestión anterior, indícalo a continuación.

.....

- f) ¿En qué recursos del libro de texto te apoyas mayoritariamente?

- Índices
- Texto del autor o autores (contenidos de los apartados)
- Fuentes primarias y secundarias
- Ejes cronológicos
- Mapas conceptuales
- Cartografía
- Imágenes y grabados
- Gráficas y tablas
- Actividades
- CD (si lo contiene)
- Recursos digitales (si los recoge)

- g) Teniendo en cuenta tus respuestas, explica brevemente por qué trabajas con los elementos anteriormente señalados

.....

SECCIÓN 6

BLOQUE 5. EL LIBRO DE TEXTO IDEAL

Con anterioridad, nos has indicado cómo seleccionas y empleas el libro de texto. Teniendo en cuenta esa información, para finalizar, nos gustaría que nos dieras tu opinión acerca de las ventajas e inconvenientes que observas en el uso del libro de texto. Puedes añadir además tus propuestas de mejora, en relación al uso del manual escolar.

5.1 Ventajas e inconvenientes

.....

5.2 Propuestas de mejora que quieras añadir

.....

SECCIÓN 7

Finalmente, antes de concluir, quisiera darte las gracias por el tiempo dedicado y por tu inestimable colaboración.

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo II. Guía de validación del cuestionario.

GUÍA DE VALIDACIÓN

Nombre y apellidos del/de la experto/a:

Tiempo dedicado a la respuesta del cuestionario (indicar tiempo estimado):

PARTE 1. PRESENTACIÓN, INSTRUCCIONES Y DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO Y CENTRO.

| I. Valoración de la presentación, instrucciones e identificación del profesor y centro. | Indicadores | | | |
|--|--------------|---------|-------|-----------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| La explicación y el planteamiento sobre la importancia de la investigación es pertinente | | | | |
| La colaboración solicitada se realiza de una forma adecuada | | | | |
| La presentación inicial motiva al destinatario para su participación | | | | |
| La terminología empleada es apropiada para los destinatarios | | | | |
| La información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato es adecuada | | | | |
| Las fórmulas de agradecimiento utilizadas son apropiadas | | | | |
| Los datos de identificación del profesor/a y el centro son pertinentes para el estudio | | | | |
| Comentarios y recomendaciones generales | | | | |
| | | | | |

PARTE 2. ASPECTOS FORMALES

| II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario | Indicadores | | | |
|---|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| El título del cuestionario es adecuado | | | | |
| El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible | | | | |
| El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada | | | | |
| El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada | | | | |
| Las preguntas siguen un orden lógico y adecuado | | | | |
| Las preguntas planteadas son pertinentes para la finalidad del trabajo de investigación | | | | |
| Las opciones de respuesta para cada pregunta son adecuadas | | | | |
| El agradecimiento de la participación en el cuestionario es adecuado | | | | |
| Comentarios y recomendaciones generales | | | | |
| | | | | |

PARTE 3. CONTENIDOS

| III. Valoración de los contenidos de la prueba | Indicadores | | | |
|---|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada | | | | |
| El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente | | | | |
| Los contenidos incluidos en cada pregunta son claros y suficientes teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación | | | | |
| El cuestionario recoge los principales aspectos que permiten conocer adecuadamente el uso del libro de texto en las aulas, por parte del profesor | | | | |
| Las preguntas incluidas son claras y suficientes teniendo en cuenta el objeto de investigación planteado | | | | |
| Comentarios y recomendaciones generales | | | | |
| | | | | |

PARTE 4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

| IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario | Indicadores | | | |
|---|-------------|--------------|---------|-------|
| | ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno |
| Permite analizar el uso que el profesorado hace de los materiales curriculares | | | | |
| Permite analizar la percepción del profesorado en el uso de los materiales curriculares | | | | |
| Permite analizar la vigencia del libro de texto en las aulas | | | | |
| Permite analizar la relación entre experiencia y uso del libro de texto | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Permite analizar la relación entre formación académica y uso del libro de texto | | | | |
| Permite analizar cómo se seleccionan los libros de texto | | | | |
| Permite analizar los criterios seguidos para la selección de libro de texto | | | | |
| Permite analizar cómo llega la oferta editorial de libros de texto al profesorado | | | | |
| Permite analizar el uso que hacen los profesores del libro de texto en el aula | | | | |
| Permite analizar en qué recursos textuales y paratextuales se apoya el docente para dar sus clases | | | | |
| Permite analizar las motivaciones del profesorado para emplear cada uno de los recursos textuales y paratextuales | | | | |
| Permite analizar la percepción del profesorado sobre el uso del libro de texto | | | | |
| Permite conocer y analizar las propuestas de mejora del profesorado sobre el libro de texto | | | | |
| Comentarios y recomendaciones generales | | | | |
| | | | | |

PARTE 5. GLOBAL

| V. Valoración global | Indicadores | | | |
|--|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| La información se ha presentado de forma clara y comprensible. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Los diferentes apartados tienen una importancia relativa de acuerdo a la finalidad del trabajo | | | | |
| El cuestionario ha seguido un orden lógico y coherente en relación con los objetivos de la investigación | | | | |
| Las preguntas sobre la selección y uso del libro de texto de Geografía e Historia han sido adecuadas | | | | |
| Comentarios y recomendaciones generales | | | | |
| 1. Modificaciones que haría a las preguntas del cuestionario: | | | | |
| 2. Si considera que no se ha redactado alguna pregunta necesaria, puede formularla en este espacio, le estaremos muy agradecidos por su contribución: | | | | |
| 3. Valoración global del cuestionario: | | | | |
| 4. Otros comentarios y recomendaciones: | | | | |

**GRACIAS POR EL TIEMPO INVERTIDO
Y SU VALIOSA APORTACIÓN A ESTE TRABAJO**

Anexo III. Valoración de los expertos

Tabla 1

Presentación, instrucciones y datos de identificación del profesorado y centro.

| I. Valoración de la presentación, instrucciones e identificación del profesor y centro. | Indicadores | | | |
|--|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| La explicación y el planteamiento sobre la importancia de la investigación es pertinente | | 1 | 1 | 3 |
| La colaboración solicitada se realiza de una forma adecuada | | 1 | 3 | 2 |
| La presentación inicial motiva al destinatario para su participación | | 1 | 4 | |
| La terminología empleada es apropiada para los destinatarios | | | 3 | 1 |
| La información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato es adecuada | | 2 | 1 | 2 |
| Las fórmulas de agradecimiento utilizadas son apropiadas | | | 3 | 2 |
| Los datos de identificación del profesor/a y el centro son pertinentes para el estudio | | 1 | 1 | 2 |

Tabla 2.

Diseño del cuestionario.

| II. Valoración de los aspectos formales del cuestionario | Indicadores | | | |
|---|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| El título del cuestionario es adecuado | | 1 | 2 | 2 |
| El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible | | | 3 | 2 |
| El diseño y la combinación de preguntas abiertas y cerradas es adecuada | | | 3 | 2 |
| El número de preguntas y la extensión del cuestionario es adecuada | | | 4 | 1 |
| Las preguntas siguen un orden lógico y adecuado | | | 2 | 3 |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Las preguntas planteadas son pertinentes para la finalidad del trabajo de investigación | | 1 | 2 | 3 |
| Las opciones de respuesta para cada pregunta son adecuadas | | 1 | 4 | 1 |
| El agradecimiento de la participación en el cuestionario es adecuado | | | 3 | 2 |

Tabla 3.

Contenidos del cuestionario.

| III. Valoración de los contenidos de la prueba | Indicadores | | | |
|--|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| La distribución de los contenidos expuestos en las preguntas del cuestionario es adecuada. | | 1 | 4 | 1 |
| El contenido de las preguntas tiene una estructura y un mensaje coherente. | | 1 | 3 | 2 |
| Los contenidos incluidos en cada pregunta son claros y suficientes teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación. | | 1 | 2 | 3 |
| El cuestionario recoge los principales aspectos que permiten conocer adecuadamente el uso del libro de texto en las aulas, por parte del profesor. | | 2 | 3 | |
| Las preguntas incluidas son claras y suficientes teniendo en cuenta el objeto de investigación planteado. | | 1 | 3 | 1 |

Tabla 4.

Consecución de los objetivos de investigación a partir del cuestionario.

| IV. Valoración del logro de objetivos de investigación a través del cuestionario | Indicadores | | | |
|---|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| Permite analizar el uso que el profesorado hace de los materiales curriculares | | | 1 | 4 |
| Permite analizar la percepción del profesorado en el uso de los materiales curriculares | | 1 | 3 | 2 |
| Permite analizar la vigencia del libro de texto en las aulas | | 2 | | 3 |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Permite analizar la relación entre experiencia y uso del libro de texto | | 1 | 3 | 1 |
| Permite analizar la relación entre formación académica y uso del libro de texto | | 2 | 3 | |
| Permite analizar cómo se seleccionan los libros de texto | | | 2 | 3 |
| Permite analizar los criterios seguidos para la selección de libro de texto | | 1 | 3 | 2 |
| Permite analizar cómo llega la oferta editorial de libros de texto al profesorado | | 2 | 2 | 1 |
| Permite analizar el uso que hacen los profesores del libro de texto en el aula | | 1 | 3 | 1 |
| Permite analizar en qué recursos textuales y paratextuales se apoya el docente para dar sus clases | | 1 | 1 | 3 |
| Permite analizar las motivaciones del profesorado para emplear cada uno de los recursos textuales y paratextuales | | 2 | 1 | 2 |
| Permite analizar la percepción del profesorado sobre el uso del libro de texto | | 1 | 2 | 2 |
| Permite conocer y analizar las propuestas de mejora del profesorado sobre el libro de texto | | 2 | 1 | 2 |

Tabla 5.

Valoración global del cuestionario.

| V. Valoración global | Indicadores | | | |
|--|---------------------|----------------|--------------|------------------|
| ÍTEMS | Insuficiente | Regular | Bueno | Excelente |
| La información se ha presentado de forma clara y comprensible. | | 1 | 1 | 3 |
| Los diferentes apartados tienen una importancia relativa de acuerdo a la finalidad del trabajo | | 1 | 1 | 3 |
| El cuestionario ha seguido un orden lógico y coherente en relación con los objetivos de la investigación | | | 1 | 4 |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Las preguntas sobre la selección y uso del libro de texto de Geografía e Historia han sido adecuadas | | 1 | 3 | 2 |
|--|--|---|---|---|